P R Z E D S Z K O L E

ROK VI • 1938/9 • Nr 3

Do koleżanek zza Olzy!

Wiemy, że pomimo dzielącej nas do niedawna granicy byłyście jednych myśli i jednych uczuć z nami, pracowniczkami przedszkoli w wolnej Polsce.

Wiemy jak ciężka była ręka zaborcy za Olzą, który pragnął wyplenić polskość z duszy i umysłu od najmłodszego dziecka polskiego zaczynając.

Wiemy, że przedszkola polskie w Ziemi Zaolziańskiej odegrały wybitną rolę w walce z zaborcą.

Wiemy jak ofiarną była Wasza praca podczas trwającej w ciągu dwudziestu lat niewoli, jak byłyście nieustępliwe w walce o polskość, o dziecko polskie.

Zwyciężyłyście, wychowując tych, którzy nie zawahali się w potrzebie przelać krew za sprawę polską.

Cześć Wam, Koleżanki! Niesiemy Wam siostrzane, z głębi serca płynące pozdrowienie. Witajcie w wolnej, zjednoczonej Polsce!

G. Lombardo-Radice

Metoda Agazzi

(C. d.)

II. Materiał Agazzi i pierwsze podstawy nauki języka w przedszkolach.

Że dziecko uczy się samorzutnie własnego i cudzego sposobu mówienia jest rzeczą tak znaną, że nie trzebaby tego zaznaczać, gdyby pewna nowoczesna praktyka wychowawcza (mam na myśli metodę Montessori) nie zdawała się zapominać o tej zasadniczej prawdzie.

Samorzutna nauka jakiegoś języka w najwcześniejszym dzieciństwie (od roku do trzech lat) jest cudem, którego wielkość zrozumieć może jedynie matka lub ci, którzy patrzą na dziecko po macierzyńsku.

Nauka ta nie odbywa się bez świadomego podporządkowania i duchowego uczestniczenia dziecka w mowie dorosłych; jest ona uwarunkowana uświadomieniem sobie przez dziecko sposobu wyrażania się innych ludzi oraz intuicyjnym odgadywaniem rzeczy i czynności oznaczanych przez mowę. Uporządkowanie wewnętrzne doświadczenia dziecięcego dokonywa się w mowie i za pomocą mowy.

Tymczasem w „domach dziecięcych" Montessori, kierowana znanym nam już „duchem metody", stwarza i co do mowy dziecka sztuczną atmosferę, przeszkadzającą naturalnemu rozwojowi mowy dziecka. Czyni to pod pozorem usunięcia dydaktycznego kuglarstwa tradycyjnej „nauki o rzeczach", podczas której potop słów nauczycielki spada na głowy dziecięce i oszałamia je. Montessori wpada przy tym w przeciwny błąd, wymagając od nauczycielki nie tylko wstrzemięźliwości w mówieniu, lecz prawie zupełnego milczenia i pozbawiając ją przeto wszelkiej własności promiennego macierzyństwa, które wspomaga wychowanka w zdobywaniu pierwszej świadomości językowej.

Jeżeli się np. zastanowimy nad tym, w jakiej mierze M. Montessori uwzględniła mowę w swej Metodzie Pedagogiki Naukowej, rzuci się nam w oczy prawie zupełne zaniedbanie kształcenia mowy, co jest rzeczą bardziej może rażącą od zaniedbania nauki śpiewu, które stanowi jeszcze jeden i nie najmniejszy z jej błędów.

Sprzeczność, w którą Montessori wpada i w tym punkcie z zasadami własnej metody, jest nader jaskrawa. Metoda jej polega przecież na analizie przez dzieci swoich ruchów w celu poprawienia niedokładności ruchów gwałtownych i nieopanowanych oraz na analizie zmysłów w celu ich wysubtelnienia. Dlaczego Montessori pomija ćwiczenia w wymawianiu i stosowaniu w życiu dzieci elementów mowy?

Wymaganie poddania słowa, jak również mowy poszczególnych dzieci ćwiczeniu analitycznemu wynika z całego systemu Montessori i powinno by było znaleźć w nim odpowiednie miejsce. Jest przecież jawna sprzeczność w tym, że metoda Montessori ustalała specjalne ćwiczenia analityczne dla wydoskonalenia zmysłu przestrzennego lub wysubtelnienia rozpoznawania... przez powonienie lub smak, a nie jest stosowana wtedy, gdy chodzi o elementy właściwej mowy, w której znajduje się tyle rodzajów rozpoznawania w złożonej jedności życia.

Oto w jaki sposób M. Montessori sama porusza zagadnienie mowy przy omawianu konieczności wychowania za pomocą ćwiczeń analitycznych (mówiąc o sznurowaniu i zapinaniu):

> „Niedoskonałość polega na bezładnym wykonywaniu poszczególnych kolejnych ruchów, towarzyszących pewnej czynności.
>
> „Jest to fakt podobny do pospiesznego wymawania długich wyrazów, w którym różne głoski łączą się w dźwięku niewyraźnym a niekiedy niezrozumiałym.
>
> „Dana osoba wymawia źle: nie analizuje dźwięków, wchodzących w skład wyrazu. Usuwanie lub złe łączenie dźwięków nie ma nic wspólnego z powolnością lub prędkością mowy.
>
> Można mówić wyraźnie i prędko. Przeciwnie, ten kto pospiesznie rzuca słowa, mówi nieraz zupełnie wolno."

Cóż więc czyni się w „Metodzie", aby zastosować do mówienia analizę, która tyle przynajmniej byłaby warta, co analiza ruchów przy sznurowaniu lub rozsznurowaniu...

Nic lub prawie nic.

Praca naucycielki montessoriańskiej ogranicza się do „uczenia dokładnej nomenklatury". Jedynie w ten sposób utwierdza się „poprawność mowy, łatwą do ustalenia w pierwszych latach życia dziecka".

Łatwą? Zapewne, jeżeli dziecko ma dużo sposobności do mówienia i jeśli nauczycielaka rozmawia z nim, jak matka. W przeciwnym razie sprawia mu to niemało trudności.

Nomenklatura? Ależ mowa jest czymś więcej, niż nomenklaturą.

Najbardziej współczesna metodyka montessoriańska ogranicza nauczycielkę (dla przesądu „świętego" milczenia dydaktycznego, które winno pozwalać na rozwój samokształcenia zmysłów, — pewnej więc, abstrakcyjnej wrażliwości —) do poddawania nazwy, jedynie tylko nazwy przedmiotów oraz ich cech.

„Konieczną jest rzeczą, aby żaden inny wyraz poza nazwą (t. j. rzeczownikami) nie został wymówiony".

I w tym właśnie tkwi zło, nawet z punktu widzenia jak najbardziej ortodoksyjnie montessoriańskiego, a zatem ograniczającego się do formalizmu samoanalizy.

Ta sama stronica, na której dochodzimy do tak zdumiewającego zakazu,

daje nam przykład niedorzeczności samej tylko nomenklatury, przykład, którym M. Montessori przestrzega przed... M. Montessori.

„Jest zimno: jest gorąco; jest mróz; jest ciepło; jest żar".

Nie jest to więc sama „nazwa".

I kto może zabronić nauczycielce, która, dajmy na to, każe przynieść wody zimnej i dodać ją do wody gorącej, przeznaczonej do mycia nóg, aby powiedziała: „ta woda jest **za** gorąca", „w tej wanience woda jest **gorętsza**, niż w tamtej", „woda zimna **gorzej** obmywa", „trzeba nalać pół na pół wody zimnej i gorącej", czy coś w tym rodzaju? Kto może zabronić wyjść poza samą nazwę? Czy przedszkole jest szkołą dla dzieci zaledwie gaworzących, czy też wprost dla półgłówków?

Przedszkole w Mompiano nosi ten jeszcze nieprześcigniony charakter, że łączy ćwiczenie (krótkie, ale często i systematycznie prowadzone) analizy mowy z ćwiczeniem żywego słowa, tj. użycia mowy jako wyrazu przeżytego doświadczenia; łączy ćwiczenie używania nazw z ćwiczeniem wyrażania się; łączy ćwiczenie rozróżniania błędu (gramatyka bez gramatyki, czy też gramatyka dziecięca) z samorzutnym wzbudzeniem aktywności wyrażania się w króciutkich rozmówkach dzieci między sobą i nauczycielki z dziećmi.

Mamy więc dwa rodzaje dziecięcej nauki mówienia: 1) analiza własnej mowy: ćwiczenia analityczne w wymowie, w rozróżnianiu podobieństw i różnic dźwiękowych, w utożsamianiu błędów fonetycznych, w zestawieniu wyrazów według ich cech, w dokładnym nadawaniu nazw i czytaniu obrazków; początkowe ćwiczenia w logicznym uporządkowaniu wyrazów; 2) wyrażanie się: króciutkie rozmówki przy ćwiczeniach związanych z życiem praktycznym i przy posługiwaniu się materiałem dydaktycznym; ćwiczenie witania się, żegnania się itd.; wyraziste mówienie wierszyków, związanych z życiem „domu dziecięcego", opowiadania itd.

Równowaga tych dwóch części stanowi wartość wychowawczą pierwszego wykształcenia językowego.

Duch tego wykształcenia jest zarazem **aportiański**[1]) i froeblowski. Aportiański gdyż p. Agazzi oraz jej dzielny i skromny opiekun prof. P. Pasquali uważali przedszkole za przygotowanie do szkoły; froeblowski, gdyż metoda Froebla polegała właśnie na „rozwijaniu na tle zabawy i przy pomocy żywej mowy zdolności dziecka". Lecz kierunek Aportiego we Włoszech nieszczęśliwie zwyrodniał zamieniając przedszkola dziecięce w zimne szkoły, nadużywające w najnieznośniejszy sposób pamięci; froebelizm zaś również daleko odszedł od ducha Froebla posiłkując się wielkim szeregiem „rytualnych" pytań, na które dzieci odpowiadały... gdyż uczyły się ich na pamięć wraz z odpowiednimi odpowiedziami mechanicznie je powtarzając.

---

[1]) **F. Aporti** — pedagog włoski (1791 — 1858), jeden z pierwszych praktyków i teoretyków wychowania przedszkolnego.

Zasługą p. Agazzi jest zachowanie tradycji przy jednoczesnym odświeżaniu jej i ponownym czerpaniu z żywego ducha założycieli.

Zabawa i zabawka należą do dziecka i wychowawczyni winna tu zniknąć: „słowo jej jest intruzem, który staje między zabawką i wyobraźnią dziecka". Natomiast ćwiczenia w mówieniu muszą być spowodowane przez czynność, „która pobudza mowę", i potrzebują nauczycielki.

*

* *

Pierwszy krok: należy poprawiać wymowę wielkiej ilości wyrazów, jakie dziecko już posiada, gdyż nauczyło się ich w rodzinie. Wchodzą tu w grę zmysłu słuchu i wzroku oraz zmysł mięśniowy, w czynnym spółdziałaniu; stanowi to wartość ćwiczenia. Żywe słowo nauczycielki, wyraz jej twarzy („wyraz pojawiający się na wargach") stanowią podstawę niezastąpioną, jeśli mówienie jest procesem obcowania, tj. porozumiewania się.

Dydaktyka p. Agazzi potrzebuje wychowawczyni oszczędnej w słowach, lecz wymownej, jak matka, więcej nawet, niż macierzyńskiej w dążeniu do kierowania słowami dziecka.

„Przedmioty, odpowiednio dobrane, są tu bardzo pomocne: w ich nazwie mieszczą się elementy mowy: samogłoski, spółgłoski, głoski, akcenty; im bardziej będą one pociągające w swym charakterze wielkości, małości, kształtu, barwy, materiału tym bardziej dziecko będzie skłonne do powtórzenia nazwy".

Dziecko samo ze siebie interesuje się budową wyrazów. Samo ze siebie rozróżnia wyrazy długie i krótkie, łatwe i trudne, podobne i odmienne. Również wyraz sam w sobie, niezależnie od jego użycia jest dla dziecka zajmującym przedmiotem samorzutnej zabawy.

Dziecko jest również nieco filologiem.

Dziwną jest rzeczą chcieć zgwłacić jego skłonność i zamiłowanie do poznawania wyrazu przedwczesnym nauczaniem gramatyki — choćby przy użyciu „narzędzi" pomocniczych, lecz równie dziwne jest niezaprawianie dziecka w jego samorzutnej obserwacji i ograniczenie się do języka życiowego. Nie jest to zagadnienie oderwanej pedagogiki, lecz taktu, subtelności i dydaktycznego umiaru.

P. Agazzi pozostawia wiele miejsca (prawie cały dzień w przedszkolu) ćwiczeniom z życia praktycznego przy swobodnej rozmowie. Stara się również, aby ćwiczenia te, związane z „materiałem" złożonym z jej cennych drobiazgów, wywoływały samorzutną rozmowę. Pragnie, aby odrobina — bardzo nieznaczna — nauczania mówienia prowadzona była również w najpierwszym wychowaniu zbiorowym, jakim jest dom dziecięcy.

Dlatego też wymyśla pewne stopniowanie króciutkich lekcyj analizy

mowy, które wplatać należy rzadko, lecz z wyraźnym celem dydaktycznym, do swobodnej rozmowy. Bardziej konsekwentna od swej następczyni, M. Montessori, ograniczającej ćwiczenia samorzutnej analizy do tych, które dziecko może wykonać ze swym materiałem samo i w odosobnieniu. p. Agazzi daje dziecku pewien „materiał” słów i wiąże z nim jego ćwiczenia.

Materiał ten jest, oczywiście, na ustach nauczycielki, ona jedna bowiem może „tworzyć” wyrazy, których ugrupowania posiadają za każdym razem pewną określoną cechę. Nauczycielka łączy podawane przez siebie wyrazy z przedmiotami, jakie raz po raz podaje w związku z określonym ćwiczeniem.

P. Agazzi stara się również podawać w zakresie mowy materiał typowy, uszeregowany w stopniowych ćwiczeniach. Unika jednak wszelkiego pedantyzmu i pozwala każdej nauczycielce korzystać lub nie korzystać z jej pomysłów oraz dowolnie zmieniać chwile lekcyjne (raczej, niż właściwe lekcje) o wyrazach.

Na przykład. Pewnego dnia układa na stole wystawowym (również i ta myśl wystawy przedmiotów... zmieniła ojcostwo, ale jest pomysłem p. Agazzi) szereg różnych rzeczy: lalka, piłka, buty itd. — wszystko rzeczy znane i mające nazwę **dwusylabową,** złożoną z sylab „łatwych”.

Dziecko wie na podstawie doświadczenia, że wyrazy składają się z części, z których każda wymaga oddzielnego otworzenia ust. Poznało już doświadczalnie głosy jednosylabowe, będące wołaniem lub wezwaniem do pakiegoś czynu, albo wskazówką, popartą gestem, jak: „tu, tam, hej”, lub wykrzyknikiem: „ach, och, ej”. Teraz dziecko zauważa dwusylabowość. „Doświadczenie tak je pociąga, że staje się przedmiotem zabawy z kolegami; nieraz też występuje różnica zdań co do ilości części składowych wyrazu”.

Kiedy indziej bierze się wyrazy o nazwie trzysylabowej: parasol, ołówek, fasola, zegarek, — również i tu zgłoski powinny być „łatwe”.

Stopniowo ćwiczenie się rozwija. Przechodzi się do dwugłoskowych wyrazów „mniej łatwych”. (Co jest mniej łatwe? Trzeba pomyśleć: „książka, gruszka, krzesło, sznurek, świeca itd. itd.).

Trzysylabowe „mniej łatwe”: kartofel, naparstek, kałamarz, trzewiki, poduszka itp.”.

A teraz wyrazy długie i łatwe: pomidory, kalafiory, wazoniki...”

Przy analizie wyrazu nasuwa się mnóstwo przeróżnych gier. „Znam kogoś, kto mówi tak...” i tu nauczycielka naśladuje charakterystyczny błąd wymowy lub też wymowę niewyraźną.[2])

---

[2]) Agazzi tak to ujmuje: „Bez przesady, ale z wyraźną intencją nauczycielka przeciwstawia wymowę wyraźną i estetyczną najbardziej rozpowszechnionym błędom wymowy jak np. mówienie ze ściśniętymi zębami, z głową schyloną, pospieszne wymawianie sylab, połykanie niektórych spółgłosek lub końcowej samogłoski, mówienie zbyt głośne, zbyt ciche”...

Wesołe wybuchy śmiechu, próby — jedne, drugie.

„Znaleźć wyrazy podobne".

„Odczytywać przedmioty wystawione przeglądając je od strony lewej do prawej" — czyli nazywać je głosem spokojnym i wyraźnie.

W „domu dziecięcym" następczyni p. Agazzi — która do pewnego stopnia zniekształciła jej metodę lub w sposób arbitralny ją ograniczyła — uwzględnia się w znacznej mierze czytanie i pisanie, przygotowując je bardzo przemyślnie w szeregu ćwiczeń stosowanych dla dzieci upośledzonych. Wprowadza się więc poznawanie liter za pomocą dotyku, abecadło ruchome itd. itd., zaniedbuje się natomiast odczytywanie dźwięków z ust osoby mówiącej i wyraźne analizowanie głosów i wyrazów wypowiadanych przez samo dziecko. Jednym słowem zaniedbuje się samoanalizę fonetyczną, stanowiącą samorzutną grę dziecięcą i odpowiadającą odwiecznym zabawom ludowym.

Jest to stawianie wozu przed wołami. Mowa pisana przed mówioną; czytanie symbolu graficznego przed bogatym, urozmaiconym, stopniowanym czytaniem przedmiotów. P. Montessori nie jest dostatecznie agazziańską. Jeżeli ma zasługę rozpowszechnienia na całym świecie agazziańskiej zasady uważania szkoły za ćwiczenie życia, popełniła ten błąd, że nie skorzystała z zasad p. Agazzi, aby nadać domowi dziecięcemu prawdziwy i rzeczywisty charakter życia dzieci jako przygotowania do szkoły, poświęcając mowę mówioną (życie) i zaniedbując organizowanie samorzutnej analizy mowy (przygotowanie do szkoły) aby dać nurka w samą szkołę: czytanie i pisanie.

Czytanie obrazków w metodzie Agazzi uzupełnia ćwiczenia samorzutnej analizy czyniąc z niego „gramatykę bez gramatyki". Ćwiczenia te są tego rodzaju, że mogą być w pełni stosowane w pierwszej klasie szkoły początkowej.

Damy przykład łatwiejszych i bardziej pomysłowych ćwiczeń, rozpoczynających ten drugi stopień .

„Czytanie obrazków. — (Liczba pojedyńcza i mnoga)". — Oto szczegóły ćwiczenia: Ćwiartka papieru do pakowania (barwy, o ile to możliwe, zielonkawej, wymiarów mniej więcej okładki zeszytu) na wpół złożona, ma wewnątrz po stronie lewej obraz przedmiotu lub osoby przedstawionej w liczbie pojedynczej, po stronie prawej ten sam przedmiot przedstawiony w liczbie mnogiej.

Rozkładając papier każe się dziecku spojrzeć na obrazek po stronie lewej i wymówić jego nazwę. Np.: „kogut"... „Odkrywa się prawą stronę arkusika: „koguty". Pozwólmy jednak dziecku wypowiedzieć się w sposób, jaki będzie dla niego najdogodniejszy dla wyrażenia liczby mnogiej. Nie musi koniecznie powiedzieć: „Kogut... koguty"; może również powiedzieć: „jeden kogut... kilka kogutów".

Zbiór rysunków odnosi się do setki przedmiotów. Ćwiczenie ma służyć

różnym celom: 1) Ćwiczenie oka przy przechodzeniu od przedmiotu pojedyńczego do większej ilości przedmiotów; 2) Danie dziecku pierwszego pojęcia o tym, czym jest ćwiczenie czytania, to jest kierowania oka od strony lewej do prawej; 3) Wskazanie sposobu zachowywania się z ćwiartką papieru, która stanowi dla wychowanka pierwszą książkę do czytania.

Wychowawczyni rozpoczyna ćwiczenie pokazując jeden z arkusików papieru, po czym rozdaje kartki dzieciom i patrzy, w jaki sposób z nich korzystają. Dziecko przygląda się, tak długo, jak chce, obrazkom; może również oglądać obrazki swych kolegów. („muzeum" dziecięce"), lecz musi oddać arkusik nieuszkodzony,, bez plam, bez załamań. Jest to właściwie ćwiczenie nie tylko językowe, lecz i dobrego zachowania się; ma ono zaprawić do porządnego korzystania z książeczek i zeszytów. Jest już przygotowaniem do początkowego kursu nauki.

Innym razem ćwiczenie polega na wystawianiu pewnych grup obrazków dla wynalezienia ich nazwy ogólnej, obejmującej wszystkie odmiany. Np. rośliny, kwiaty, zabawki, zwierzęta, odzież, sprzęty, tkaniny, naczynia kuchenne, narzędzia pracy itd itd.

Kiedy indziej urządza się wystawę jednej tylko grupy. Ćwiczenie lingwistyczne może ulegać dużym zmianom. Raz wchodzi w grę „całość i część" (np. ziarno, grochu i strąk; krzesło i oparcie krzesła; kapelusz i główka kapelusza; ręcznik i frędzle; roślina i gałąź itd. itd.), to znów przedmiot rozłożony zostaje na wszystkie swe części lub przedstawia się część dla przypomnienia całości, w której skład wchodzi.

Często ćwiczenie językowe przekracza granicę analizy mowy i staje się przypomnieniem tego, czego się dzieci nauczyły przy pracy.

„Owoce, kwiaty, jarzyny i ich nasiona". — Dziecko widzi z przyjemnością obrazki kwiatów i jarzyn, jakie samo pielęgnowało w ogrodzie. Posiało je, następnie zebrało z nich nasiona: jest to praca zarówno miła, jak pożyteczna, zbliżająca dzieci do przyrody i odsłaniająca im jej tajemnice. Oto nasienie rzodkiewki i obraz małej jarzynki, którą dziecko tak lubi, której wzrost widziało na własnej grządce i która, zarówno jemu, jak kolegom i nauczycielce tak smakowała.

Obrazek znajduje się na sztywnej kartce; pod nim mała rurka szklana (aby nie pomyślano o rzeczach kosztownych i trudnych do zdobycia, powiem od razu, że są to rurki od lekarstw, tu i owdzie zdobyte), przymocowana dwoma mocnymi drutami do samej kartki, zawiera nasienie lub też pestkę owocu wyobrażonego na obrazku. Nauczycielka wywiesza kolejno różne eksponaty na ścianie w sposób zwykły, dzieci przyglądają im się, przechodząc koło nich, robią porównania, proszą o wyjaśnienia. Wszystko to pozwala udzielić cennych wiadomości i daje pole do praktycznych ćwiczeń językowych.

Przejdźmy do pudełek. — (Do użytku nauczycielki). — a) Jarzyny i inne

rośliny strąkowe; b) owoce z łupiną; c) owoce i jarzyny dojrzewające pod ziemią: ziemniaki, rzepa, marchew, cebula, czosnek itd.

Nie będę się już dłużej zatrzymywał nad przykładami. Musiałbym całkowicie przepisać dwa tomiki p. Agazzi, odnoszące się do języka mówionego. Wystarczy wskazać jakie ćwiczenia proponowane są dla dzieci, które jeszcze nie są „w szkole". Rozdzielanie i nazywanie nasion, jarzyn, pestek,[3]) ćwiczenia, przy których „materiał, będący w użyciu" pozwala na użycie przyimków: z, w, na, pod itd. I wiele jeszcze innych ćwiczeń kształcenia języka i obserwacji, wywodzących się od Froebla, lecz odpowiednio oczyszczonych z wszelkich naleciałości formalistycznych: przeciwieństwa i cechy przedmiotów; cechy, odnoszące się do jednego tylko przedmiotu; rzeczy pożyteczne i rzeczy potrzebne; przedmioty lekkie itd. itd. materiały i narzędzia pracy; przypomnienie o maleńkich modelach narzędzi, pojęcie rzemiosła, przy którym używane są pewne narzędzia; czynności itd.

Jak widzimy, w miarę, jak te maleńkie ćwiczenia się rozwijają, pozbywają się więzów analizy, zrzucając je i stają się istotnie mową żywą.

Ćwiczenie, które czyni z wyrazu i z mowy przedmiot obserwacji i dziecięcego badania w rozwoju swym osiąga pełnię i powraca do żywej syntezy, jaką jest mową.

Ukoronowaniem jest opisywanie, opowiadanie, recytacja... Szczytem jest wierszyk. Wiersz zaś wypowiedziany spokojnie, wyraziście, z właściwą intonacją prowadzi do muzyki, wyrażonej w śpiewie dziecięcym.

Śpiew zaś jest arcydziełem w metodzie Agazzi.

(D. c. n.).

Maria Derwisz-Parnowska

Analiza jednego rysunku

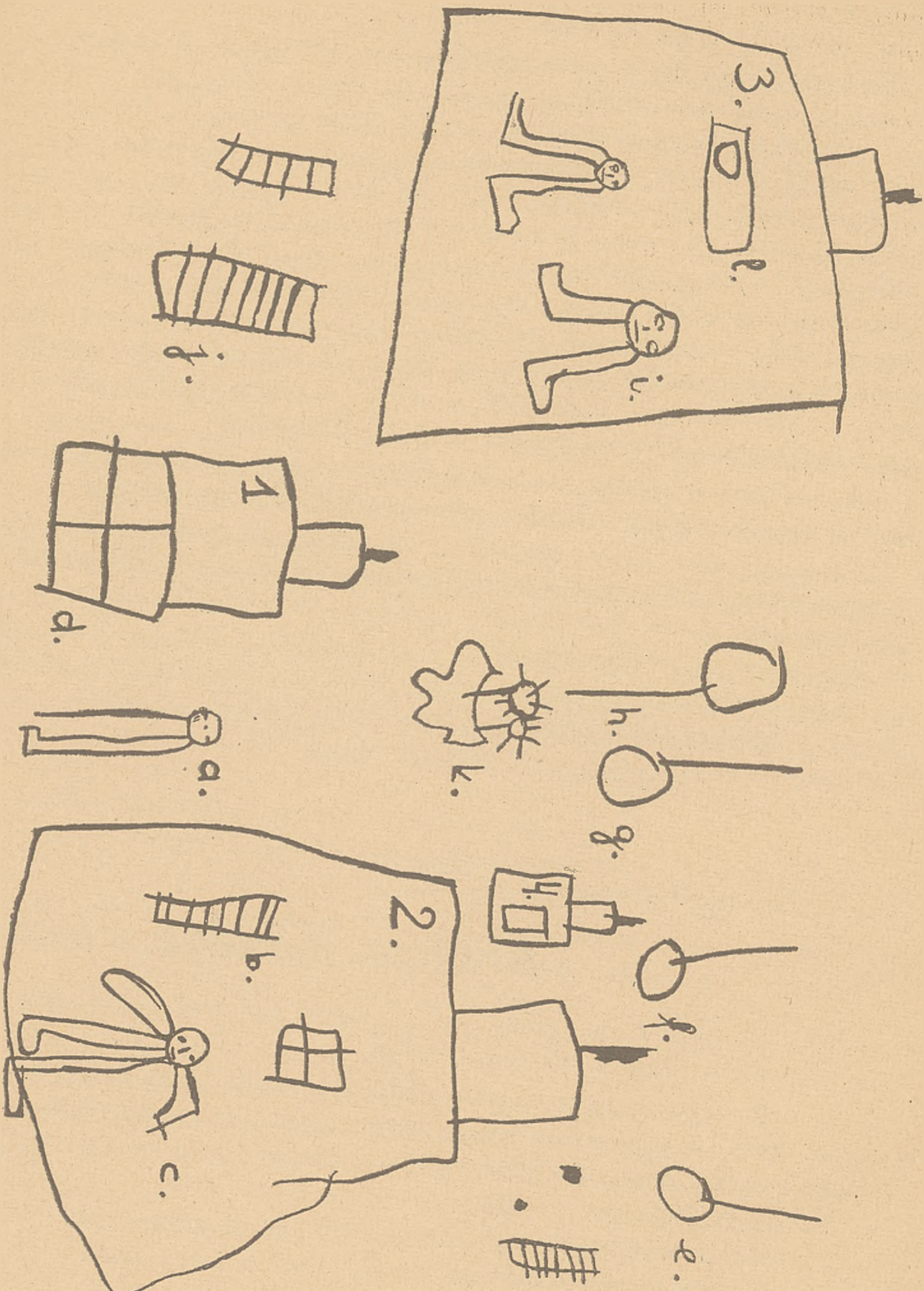
Jurek S. 4 l. i 9 m. rysuje. Jest w pokoju sam, ma przed sobą białą kartkę papieru i jedną czerwoną kredkę.

Rysunek jego nie jest dziełem dziecka specjalnie uzdolnionego. Przeciwnie, dzieci w jego wieku rysują często lepiej. Nie jest to także rysunek „ładny" w tym znaczeniu jakie się zwykle temu słowu przypisuje. Mimo to, jest to rysunek godny uwagi.

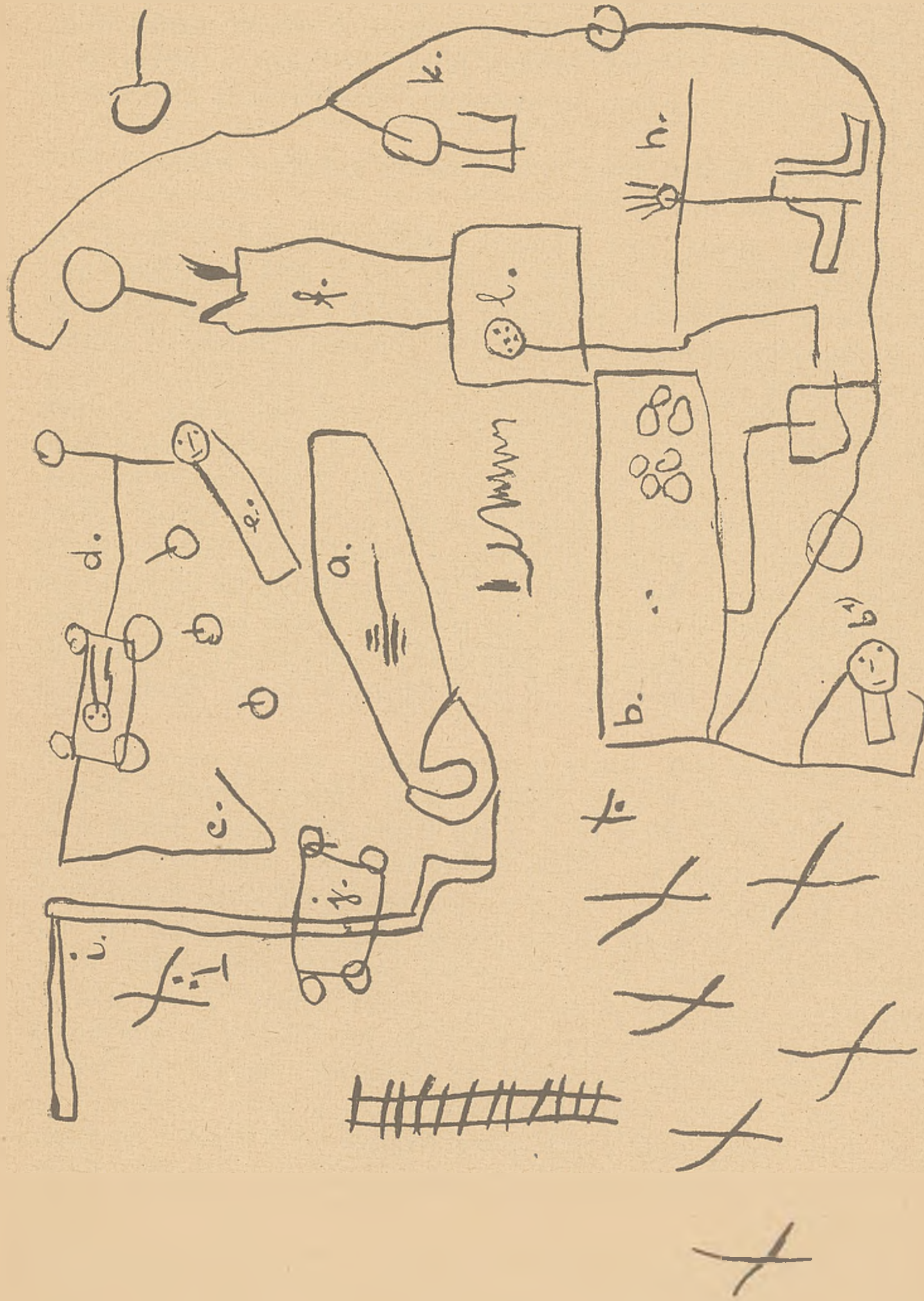
Pozwala bowiem zaobserwować pewne charakterystyczne tendencje dziecka. W ten sposób rysują przeważnie dzieci z „młodszych" oddziałów przedszkola.

---

3) Uwaga: „Ćwiczenie może być stosowane wtedy, gdy dzieci były w ruchu i stan ich fizyczny wymaga zajęcia lekkiego, przy którym można siedzieć".



Rys. 1.



Rys. 2.

Ich dziełom dzieje się często krzywda. Nie są uważane za piękne w oczach ludzi, którym podoba się to, co przypomina najbardziej rysunek dorosłego. Zbyt często lekceważy się bazgroty i rysunki małych dzieci. Zbyt mało ceni się ich urok. Rysunek Jurka S. jest przez to piękny, iż na swój sposób dziecko ujmuje rzeczywistość i przedstawia ją graficznie po swojemu.

Obserwacja sposobu pracy dziecka nasuwa kształcące wnioski.

Oto pierwsza strona kartki.

„Kółeczko można" pyta chłopczyk. „Możesz rysować, co chcesz" odpowiadam. Rysuje więc malutkie kółeczko (a) u dołu, pośrodku kartki. Dorysowuje do kółeczka jedną rękę (cieńszą) i jedną nogę (grubszą). W środku kółka umieszcza kropeczki. „Pan" oznajmia. „Drabinę też umiem". Rysuje drabinę (b). „A teraz kółeczko". Znowu tak jak poprzednio zaczyna rysować kółko. W kółku stawia kropeczki i kreseczki mówiąc „szeptem „buzia". W ten sposób powstaje drugi głowonóg, poprawniejszy z dwiema rękami i nogami (c). Nie poprzestaje na tym. Z lewej strony pierwszego człowieka kreśli jakiś prostokąt. Przekreśla go na krzyż, nazywa „okienkiem". Natychmiast pomysł okna nasuwa pomysł domu, który umieszcza wprost na rysunku okna tak że oba utwory wyglądają jak zlepione. Jest to pierwszy z serii domków (1). Chęć rysowania domku nie wygasa. „Jeszcze domek" woła i otacza linią drabinę (b) i człowieka (c). Dorysowuje kominek z dymem. Cieszy się: „A ten chłopczyk w domu". Rysuje jeszcze okienko.

Następnie od góry kartki, z prawej strony zaczyna rysować kółko z ogonkiem idącym w górę. „Jabłko" mówi. „Jeszcze jabłko". „Jeszcze" zrobił takich jabłek cztery (e, f, g, h). Potem rysuje trzeci domek w lewym, górnym rogu (3). Jednakże chęć rysowania jabłek utrzymuje się nadal. „W domku jabłko" oznajmia i zaczyna rysować kulkę. Gotowa kulka kusi jednak i chłopczyk zmienia projekt. „To będzie mamusia" (i). Mamusia jabłko oberwała. Wraca do swoich pomysłów pierwotnych. W lewym dolnym rogu rysuje prostokąt (j). „Jeszcze drabina". Z tymi słowami przekreśla prostokąt poziomymi kreseczkami. Przerzuca się na sam środek kartki. Rysuje niezrozumiały kształt „to kurczaczek" objaśnia (k). Widać, że nie jest z rysunku zadowolony. Myśli długo, a potem dorysowuje od góry dwie nóżki. Każda z tych nóżek wygląda jak kwiatek z płatkami, osadzonymi na łodyżce. A cały kurczaczek znajduje się w pozycji „do góry nogami".

Pomysłowość chłopczyka wyczerpała się na razie. Rysuje wprawdzie w domku 3-cim drugiego głowonoga mówiąc „dwa pany tutaj". Rysuje w tym samym domku prostokącik z kółkiem wewnątrz (l) — „to otomana będzie a to podusza" objaśnia. Lecz potem widać, że zależy mu tylko na zapełnieniu pustych miejsc kartki. Zapełnia je więc małym domkiem (4).

i drabinkami. Kilku kropkom znajdującym się na kartce nadaje miano „kamiuszczków".

Proponuję mu rysunek po drugiej stronie kartki. Godzi się na to skwapliwie. Druga strona rysuku o wiele mniej przejrzysta zawiera jednak tematy bardzo oryginalnie ujęte.

Pierwszy z nich to niezrozumiała figura na środku (a). Chłopczyk nie umie jej objaśnić. Mówi wprawdzie, że „to będzie woda przelatać ...Na wsi tak widziałem. Bo tam kaczki pływały. Taka pompa, co do góry woda leciała". Niestety te objaśnienia są niewystarczające.

Następnie na dole kartki rysuje chorągiewkę (b). Zaraz potem oznajmia: „Będzie pan wojskowy niósł chorągiewkę". I na drążku chorągiewki rysuje ludzika z długimi ramionami (b1).

Rysuje potem niewielką drabinę, jakiś zygzaczek a wkońcu bat odwrócony w dół (c). Ten bat okazał się tematem b. doniosłym dla dalszej pracy, gdyż wywołał w umyśle dziecka dalsze skojarzenia: „Teraz furę rysuję". Prostokącik opatrzył na rogach czterema kółeczkami, dyszel fury dołączył do bata. Mimo to rysuje z drugiej strony drugi dyszel. „To chłopaczki ciągną wózek, jeden leży" (d). Rysuje przy końcu dyszla poprzeczną kreskę i duże kółka. To są owe chłopaki. Na furze rysuje głowonoga. „Jeszcze mama chłopczyków" mówi i do głowy jednego z chłopców dorysowuje prostokącik (e). W głowie umieszcza nos i oczy. „A teraz słoma na furę". W lewym, dolnym rogu kreśli kilka krzyżyków. „To słoma, a to muszka". Muszka jest to maleńka kropka w ramionach najmniejszego krzyżyka.

Następnie rysuje jeszcze domek z długim kominem (t), Pana Jezuska (h) z „włosami" kółeczka z kreską, które nazywa „grzybkami". Kółeczka—gniazdka dla ptaków umieszcza na chorągiewce. Stara się o zapełnienie pustych miejsc. Rysuje szyny (i). „To są szyny a to kolej jedzie". Umieszcza na szynach wagonik (j). „A teraz będzie światło" oznajmia. Na prawym brzegu kartki rysuje przekrzywioną lampę (k). Kształt lampy podsuwa mu jednak inną interpretację. Studnia to jest, a to woda". Skojarzenia dziecka idą znowu w kierunku wsi. Wraca do tajemniczego urządzenia, które rysowało na początku. „Bo tam kaczki pływały. Taka pompa..." I dalej dorysowuje pod lampą - żórawiem coś nakształt studni. Prowadzi linie po prawym brzegu rysunku. „Będzie woda leciała" mówi. Rysuje zlew t. jest kółko z dziurkami (l). „Wszystko woda zaleje" — prowadzi linie od zlewu w dół.

Rysunek chłopczyka z wyglądu niepozorny zawiera w sobie całe bogactwo środków i form, jakimi rozporządza małe dziecko w rysunku i obrazuje charakterystyczne tendencje dziecka na tym stopniu rozwoju.

Spróbujmy zanalizować najważniejsze z nich. Przede wszystkim zwraca

uwagę, że dziecko rysuje kontury przedmiotów, a nie maluje płaszczyzn. Ani po jednej, ani po drugiej stronie kartki nie znajdujemy fragmentu pomalowanego. Na tym szczeblu rozwoju sam rysunek konturowy wystarcza dziecku.

Następnie rzuca się w oczy bezplanowość rysunku. Dziecko rysuje, co mu przyjdzie na myśl i umieszcza schematy na kartce w sposób przypadkowy. Możnaby zresztą powiedzieć, że dziecko kieruje się pewną zasadą kompozycji, tylko zasadą bardzo pierwotną i naiwną. Chodzi mu mianowicie o zapełnienie kartki rysunkami. Skwapliwie więc wyzyskuje wszystkie puste miejsca na kartce. Jurek S. odznacza się dużą pomysłowością. To też zarysowanie kartki przychodzi mu z łatwością. Chłopiec rysuje następujące tematy: człowiek, dom, drabinka, otomana, kurczak, kółko i kreska interpretowane raz jako grzybek, raz jako jabłko. Następnie szyny, kolej, para, słoma, bat, chorągiew, studnia, zlew, gniazda ptasie, kamyki, mucha, woda. Widać jednak, że pewne tematy powtarza po kilka razy np. dom, człowiek, drabina, słoma, jabłka - grzyby.

Powtarzanie tych samych tematów na jednej kartce papieru jest jedną z tendencji właściwych dzieciom w tym wieku.

Zasób rysowanych tematów powiększa się u chłopca dzięki kojarzeniu wyobrażeń. Rysunek okna (str. 42, d) pociąga za sobą rys. domu (1). Rysunek bata (str. 43, c) — rys. wozu i słomy. Rysunek szyn (str. 43, i) — schemat wagonu i t. d. Łatwo jednak zauważyć, że dziecko nie potrafi jeszcze wypowiedzieć graficznie łączności tych tematów. Albo łączy je w sposób synkretyczny (np. na str. 42 do schematu okna Jurek S. dorysowuje, przystawia schemat domku, na str. 43 w podobny sposób łączy bat z kurą), albo przedmioty mające być w związku przedstawia „w rozsypce" (np. fura i wiązki słomy na str. 43).

Położenie schematu w rysunku małego dziecka nie jest pozycją naturalną. Jurek S. rysuje przedmioty bądź w położeniu naturalnym, bądź położone bokiem (np. żołnierz, str. 43), bądź też „do góry nogami" (np. kurczątko, str. 42). Obserwujemy też tendencję rysowania „z lotu ptaka" (np. kanapa, str. 42, wagon i kura, str. 43).

Poza tym w rysunku dziecka brak jest proporcji, co stwierdzamy porównując na str. 43 żołnierza z chorągwią lub bat z furą.

Wreszcie na samym końcu zainteresuje nas sprawa postępu w rysunkach dziecka. W tym celu porównajmy rozmaite tematy rysowane przez Jurka S. Okaże się, że nie stoją one na tym samym stopniu rozwoju. Schemat człowieka raz jest doskonalszy, raz gorszy. Raz człowiek posiada oczy, nos, usta, drugi raz tylko oczy. Raz nogi i ręce, drugi raz tylko nogi, lub tylko jedną rękę i jedną nogę. Podobnie domek. Raz jest prostym domkiem, innym razem dziecko dodaje tylko okienko, lub tylko drzwi. Sprawa rozwoju rysunku dziecka jest więc sprawą zawiłą. Spotykamy bowiem

i postęp i cofanie się w tył na tym samym rysunku. Dlatego rysunek Jurka S. posiada jeszcze pewne cechy bazgroty. Kurczaczek (str. 42), zygzaki, urządzenie „do wody" (str. 43) tkwią jeszcze w tym okresie.

Troskliwa wychowawczyni wyprowadzi z tej analizy psychologicznej pewne wnioski. Nastawiona na swobodny rozwój rysunkowy dziecka niczemu się nie będzie dziwić, niczego wzbraniać. Orientując się w tendencjach rysunkowych małego dziecka pozwoli mu wypowiadać się tak, jak dyktują prawa rozwojowe.

Nie będzie się więc dziwić, że dziecko rysuje kontury, a nie pokrywa jeszcze płaszczyzn kredką. Nie będzie jej razić bezplanowość rysunku, pozwoli dzieciom rozmieszczać rysunki według ich woli. Zrozumie, że dziecko musi ten sam temat powtarzać w rysunku wielokrotnie. Nie będzie się dziwić, że łączy ono nieraz rozmaite fragmenty bez sensu, synkretycznie albo że je „rozsypuje", nie umiejąc powiązać.

Troskliwa wychowawczyni pozwoli małemu dziecku umieszczać swoje schematy na kartce w dowolnej pozycji, „z lotu ptaka", nawet „do góry nogami". Nie będzie dziecku zwracać uwagi na brak proporcji. Zrozumie, że sprawa postępu w rysunku jest procesem długim i zawiłym, którego nie należy przyśpieszać uwagami lub pouczeniami. I wreszcie, co jest najważniejszym celem niniejszego artykułu, przywyknie do patrzenia na nieudolny rysunek dziecka jako na twór piękny. Piękny nie przez to, iż został stworzony na wzór i podobieństwo rysunku dorosłego człowieka lecz dlatego, że wyraża psychikę dziecka chociaż naiwną, ale jak najbardziej godną szacunku.

Wiadomości z zagranicy

SYSTEM GIMNASTYCZNY PROF. DRA R. KLAPPA DYREKTORA KLINIKI UNIWERSYTECKIEJ W MALBURGU

Podajemy dalszy ciąg sprawozdania dr H. Millerówny ze zwiedzania instytucji w Niemczech w związku z Kongresem we Frankfurcie nad Menem.

W Malburgu pokazano uczestnikom konferencji frankfurckiej klinikę prof. Klappa i zademonstrowano szereg ćwiczeń gimnastycznych, wykonanych zarówno przez dzieci leczące się, jak też przez grono studentek.

Prof. Klapp od 30 lat rozwija swój system gimnastyczny, którego specjalność polega na tym, iż pozycja pozioma i „na czworakach" uznana jest za podstawową w ćwiczeniach tułowia.

„Tułów jest domem, w którym mieszkamy i dom ten powinien być wielki, prosty i dobrze strzeżony" — mówił dr Klapp. W wielu wypadkach tułów u dzieci nie rozwija się dostatecznie i ażeby osiągnąć możliwie najwyższy jego rozwój niezbędna

jest pomoc w postaci specjalnych ćwiczeń gimnastycznych. Ze względu na skutki ćwiczenia tułowia są najważniejszymi ćwiczeniami w dziecięctwie i młodości.

Zdobycie pozycji pionowej było ważne nie tylko dla rodzaju ludzkiego, dla którego obok mowy stało się ono jednym z decydujących czynników rozwoju, lecz także dla każdej poszczególnej jednostki. Gdy ciało ludzkie jest zdrowe i mocne wówczas pozycja pionowa jest zupełnie naturalną i nie grozi żadnymi konsekwencjami, z chwilą jednak osłabienia może stać się powodem szeregu poważnych niedomagań wewnętrznych i zewnętrznych.

Zwłaszcza rachityzm, przy ogólnym osłabieniu może stać się powodem wielu zaburzeń. W tych wypadkach należy stosować jako środek zapobiegawczy pozycję poziomą w ćwiczeniach o charakterze leczniczym. Dzieci w wieku od 1 do 2 lat przechodzą okres fizjologicznej reptacji, pośredni między pozycją leżącą a stojącą. Każde dziecko powinno przejść przez ten okres, gdyż daje on najlepszą podstawę dla rozwoju tułowia. Chodzenie „na czworakach" jest dla dziecka pozycją naturalną i wzmacniającą jego ogólny rozwój. Wszelkie niedomagania orthogenetyczne, które powstają przeważnie na skutek nadużywania pozycji pionowej, mogą być usunięte przez stosowanie ćwiczeń w pozycji pionowej.

Pozycja pozioma stała się więc punktem wyjścia dla całego systemu gimnastycznego reptacyjnego, który służy zarówno celom leczniczym jak i ogólnorozwojowym. Dr Klapp poleca zatem ćwiczenia w pozycji poziomej dla wszystkich dzieci w ogóle. Bez tej naturalnej pozycji nie moglibyśmy ani spać, ani odpoczywać, a tym samym i żyć.

Grupa dzieci, która pokazywała nam ćwiczenia, rekrutowała się przeważnie z dzieci mających płaskie stopy, tzw. „platfuss" lub też niedorozwiniętych ogólnie. Dzieci wykonywały szereg skomplikowanych ćwiczeń, w których używały nóg do podnoszenia patyczków, waty itp. Nogami odbijały piłkę, goniły ją na czworakach itp. Swobodnie posługiwały się nogami narówni z rękami. Wiek dzieci był różny — od 6, 7-letnich do 16-letnich.

Prof. Klapp poświęca również swój czas na prowadzenie szkoły dla przyszłych kierowniczek ćwiczeń gimnastyki orthogenetycznej. Przygotowanie trwa dwa lata. Kilkanaście studentek wykonało ćwiczenia bardzo złożone i trudne w pozycji poziomej.

Podstawowe zasady tego systemu przeniknęły już do systemu wychowawczego w Niemczech. Zwłaszcza wśród ćwiczeń dla dzieci w wieku przedszkolnym pozycja pozioma i na czworakach ma duże zastosowanie. Trzeba też zaznaczyć, że jest ona bardzo lubiana przez dzieci.

MIEJSKI DOM WYPOCZYNKOWY DLA MATKI I DZIECKA W HALLE

Życie rodzinne na terenie domu jest tak silnie związane z osobą matki, że trudno sobie wyobrazić co by się działo, gdyby matki zapragnęły „urlopów" przysługujących im z tytułu ich pracy. Codzienne zajęcia kobiety około domu, dzieci i męża im lepiej są spełniane tym bardziej przechodzą niespostrzeżenie, tym bardziej się nie liczą jako robota na serio. Zauważa się je dopiero, gdy zabraknie tego cichego pracownika, choćby na krótki okres czasu.

Matce należy się wypoczynek — zapomnienie o troskach codziennych — i przez to zaczerpnięcie nowych sił do dalszej pracy. Społeczeństwo nakłada na kobietę duże obowiązki — obowiązkiem więc dobrze zrozumianym społeczeństwa jest dbanie o zdrowie matek. Niemcy dzisiejsze w haśle dobrze zrozumianej opieki nad matką— pragną dać również wyraz wdzięczności państwa tym matkom, które przez liczne potomstwo przyczyniają się do wzmocnienia jego potęgi.

Zagadnienie wypoczynku dla matek, wiąże się z praktycznymi trudnościami w postaci opieki nad dziećmi i nad domem. Rozwiązanie może być takie, że tworzy się domy dla matek wraz z dziećmi, wówczas matka mając dzieci blisko siebie — mniej się kłopocze o dom, albo też matka jedzie sama, a dom otrzymuje zastępczynię wykwalifikowaną i płatną na ten czas. Lepsze jeszcze wyjście zastosowało przemysłowe miasto Halle leżące niedaleko Berlina na drodze Berlin — Frankfurt. Nie szukając miejsca daleko, miasto oddało teren ogrodu Böllberger na miejsce wypoczynku dla matek i na opiekę nad dzieckiem. Zarówno matki jak i dzieci przychodzą rano o godz. 8 — przebywają cały dzień i wracają do domu o godz. 8 wieczorem.

Städtische Kinder und Mutterheime am Böllberger (Miejskie domy dziecka i matki w Böllberger) w Halle składają się z 5 części. Dom wypoczynkowy dla matek: Na zlecenie lekarza matki z miasta Halle otrzymują przydział do domu wypoczynkowego na okres od 2—6 tygodni. Lekarz przepisuje regulamin dnia — zalecając leżakowanie, a także czuwa nad odżywianiem w tym czasie i właściwym wzmocnieniem organizmu. Budynek na ten cel przeznaczony składa się z werandy do leżakowania i świetlicy. Świeże powietrze w ogrodzie, zabawy, dobre odżywianie i troskliwa opieka lekarska pozwalają nawet krótki okres 2 tygodni zużyć na intensywną poprawę. Dzieci w tym czasie są również pod opieką zakładu. Ażeby odciążyć matki od ich zajęć domowych — mogą one przynosić bieliznę do prania do zakładu.

Przychodząc rano i wracając wieczorem do domu — matki nie tracą czasu na aklimatyzowanie się w nowych zupełnie warunkach. Nie przeżywają one zbyt dużego przeskoku między warunkami zwykłego codziennego życia, a okresem wypoczynku.

Drugi budynek jest przeznaczony na wypoczynek dla dzieci szkolnych w wieku od 6 do 14 lat — wątłych, anemicznych, zagrożonych lub przechodzących tu okres rekonwalescencji. Dziecko o ile ma zalecony wypoczynek przez lekarza dostaje zwolnienie ze szkoły i może przebywać tu do 8 tygodni. Jak najwięcej czasu spędzają dzieci na świeżym powietrzu, werandując lub bawiąc się w ogrodzie. Odpowiednie odżywianie stanowi główną część programu opieki. Jest zadziwiające, jak bardzo dzieci poprawiają się w ciągu tego czasu. Specjalna wychowawczyni poświęca parę godzin dziennie na zajęcia szkolne, żeby dzieci nie za nadto cofnęły się w nauce. Szkoły godzą się jednak bardzo chętnie na zwalnianie dzieci, gdyż po powrocie biorą one zupełnie inny udział w życiu klasy i z łatwością dopędzają swoich kolegów.

Zorganizowanie stałej kolonii dziennej wypoczynkowej dla dzieci jest urządzeniem wysoce racjonalnym. Dziecko wyczerpane, osłabione po przebytej chorobie winno mieć możność nabrania nowych sił w każdej porze roku, a nie wyłącznie w okresie wakacyjnym.

Dla dzieci w wieku przedszkolnym od 3 — 6 lat poświęcone są 2 budynki — trzeci i piąty. W trzecim jest normalne stałe przedszkole, do którego są przyjmowane dzieci rodzin ubogich, przebywające w złych warunkach mieszkaniowych. Dzieci są podzielone na 2 grupy po 20 dzieci. Każda ma swoją wychowawczynię. Oddzielnie są umieszczone dzieci matek przebywających na wypoczynku. Dla nich jest przeznaczony budynek piąty. Ponieważ dzieci w tej grupie stale się zmieniają dlatego grupa ta jest mniejsza i ma swoją oddzielną wychowawczynię. Zajęcia nie są prowadzone tak systematycznie, jak w grupie poprzedniej.

Dbałość o zdrowie i o rozwój fizyczny dziecka są postawione na pierwszym planie, dlatego też dzieci spędzają możliwie jak najwięcej czasu na świeżym powietrzu. Kosztem zajęć w sali. Wszystkie dzieci mają pajacyki, które noszą stale,

o ile tylko pozwala im na to pogoda. Dzieci są całe opalone i wyglądają zdrowo. Urządzenia sal są nadzwyczaj estetyczne. Mebelki małe, dostosowane do wzrostu, dużo zabawek, na ścianach ładne obrazki i wchodzące coraz częściej w użycie malowane figury z dykty przybite wprost do ściany. Królestwo dziecięce wskazuje, że w każdym szczególe troska o wychowanie dziecka jest główną troską wszystkich.

Matki przebywające na wypoczynku mogą przyprowadzać dzieci w wieku do lat 12 — dla grupki szkolnej od 6 do 12 są prowadzone oddzielne zajęcia. Dla najmłodszych od ¼ do 3 lat jest urządzony bardzo ładny żłobek i dzieciniec, prowadzony pod kierunkiem lekarza. Dzieci są razem z matkami pod dobrą fachową opieką, jednak w ciągu dnia wzajemnie się nie widzą. W ten sposób odpoczynek matek jest kompletny i zajęcia dzieci nie ulegają zakłóceniu.

Czwarty i ostatni budynek wiąże się już tylko pośrednio z całością. Jest on domem pracy dla dziewcząt i kobiet. Posiada nowocześnie urządzoną pralnię i prasowalnię, kuchnię oraz szwalnię. Skierowane tu są kobiety przez opiekę w tym celu, by wykazały swoją gotowość do pracy o ile pobierają zasiłki z tytułu bezrobocia. Te które nie umieją dobrze żadnego fachu wykonywać, uczą się tutaj gotowania, szycia i prania.

Jest tu zatrudnionych od 30—50 kobiet, które pod kierunkiem kwalifikowanych instruktorek uczą się i jednocześnie wykonują potrzebne dla zakładu prace.

Dr H. Millerówna

Wiadomości z Polski

I OGÓLNOPOLSKI KONGRES DZIECKA

I Ogólnopolski Kongres Dziecka, który się odbył w Warszawie w dn. 2 — 4 października r. b., zgromadził 1500 uczestników. Wzięli w nim udział nie tylko indywidualnie przedstawiciele wszelkich zawodów, jak pedagogowie, psychologowie, lekarze, działacze społeczni świeccy i duchowni oraz rodzice, ale też delegaci od instytucji państwowych, samorządowych miejskich i wiejskich, organizacji społecznych i sfer gospodarczych.

Protektorat nad Kongresem objął P. Prezydent Ignacy Mościcki, do Komitetu honorowego weszli: p. prezydentowa Maria Mościcka, p. marszałkowa Aleksandra Piłsudska, p. prezes Rady Ministrów dr. Felicjan Sławoj-Składkowski, p. minister Opieki Społecznej Marian Zyndram-Kościałkowski i p. minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego prof. Wojciech Świętosławski.

Przewodniczył Kongresowi gen. dr. Stefan Hubicki, b. minister Opieki Społecznej. Kongres został zainicjowany przez instytucję społeczną — Stowarzyszenie Uczestników Walki o Szkołę Polską, które odegrało tak wybitną rolę pod zaborem rosyjskim. Troska o dziecko polskie, jego dolę i rozwój nie przestały interesować członków Stowarzyszenia i po odzyskaniu Niepodległości. Przy poparciu ze strony najwyższych władz Rzeczypospolitej powołało ono do życia Stowarzyszenie mające cpecjalnie na celu zwoływanie w pewnych odstępach czasu Ogólnopolskich Kongresów Dziecka i czuwanie nad realizowaniem postulatów uchwalanych na tych kongresach. Kolejne Kongresy Dziecka będą poświęcone poszczególnym wielkim zagadnieniom lub grupom zagadnień dotyczących spraw dziecka. Głównym inicjatorem i niespożytym organizatorem Kongresu jest dyr. Stanisław Dobrowolski,

prezes Stow. Uczestn. Walki o Szkołę Polską i wiceprezes Komitetu Wykonawczego Kongresu.

I Ogólnopolski Kongres Dziecka poświęcony był dwóm zagadnieniom: 1) Stosunkowi społeczeństwa do dziecka i 2) podstawowym prawom dziecka. Pierwsze zagadnienie zostało ujęte w trzech referatach generalnych: „Dziecko i człowiek dorosły", „Dziecko w rodzinie", „Dziecko w polskim prawie rodzinnym"; drugie zagadnienie podzielono również pomiędzy trzy referaty: „Prawo dziecka do szkoły", „Zdrowie dziecka" i „Wczasy dziecka". Powyższe referaty generalne zostały wygłoszone na dwóch plenarnych zebraniach bez dyskusji. Na ostatnim, trzecim plenarnym zebraniu, zamykającym obrady Kongresu referat (również bez dyskusji) nosił tytuł „Dziecko przedmiotem troski świata".

Do przedyskutowania tych wszystkich zagadnień były powołane odpowiednie komisje, na których wygłoszono również szereg referatów oświetlających każde zagadnienie wszechstronnie i bardziej szczegółowo.

Oprócz zebrań komisyjnych ujmujących wyżej wymienione sprawy odbyła się również w ramach Kongresu konferencja, poświęcona zagadnieniu dziecka polskiego za granicą.

Kongres rozpoczął się od nabożeństwa w Katedrze Św. Jana, które odprawił ks. Biskup Gall. Kazanie oparte na cytacie z pisma Św. „Dozwólcie dziatkom przyjść do mnie" wygłosił ks. Węglewicz, kreśląc obraz życia dziecka w dobie współczesnej i jego roli w przyszłym społeczeństwie.

Obrady plenarne Kongresu w wielkiej sali kina „Roma" w Domu Katolickim otworzył prezes Komitetu Wykonawczego Kongresu gen. Hubicki, który w swym przemówieniu podkreślił, iż celem Kongresu jest aby społeczeństwo uświadomiło sobie, iż w hierarchii zadań społecznych i państwowych sprawa dziecka musi stać na jednym z pierwszych miejsc. Dla wszczepienia tej tezy w serca i mózgi ogółu — mówił prezes Hubicki — „musimy roztoczyć przed nim rzeczywisty obraz życia dziecka, wskazać na ogrom liczebny świata dziecięcego w Polsce i na wagę kształtowania tego świata pod znakiem zdobywania coraz większych wartości moralnych i fizycznych przez pokolenia, które mają stać w przyszłości na straży Ducha Polski, jej Mocy i Niepodległości".

Mówca zaznaczył, że to co dla sprawy dziecka w Polsce już dokonano szczególnie się uwydatnia gdy porównamy warunki istnienia dziecka w krajach bogatych jak Anglia, Francja, których nie zdewastowała wojna, a które jednak posiadają szerokie rzesze dziecięce przebywające w straszliwej nędzy. W Polsce szczególnie wiele uczyniono w ostatnich 12 latach — i pod względem ustawodawstwa i w zakresie opieki czynnej. Mówca stwierdza, iż „żadne inne społeczeństwo ani żaden inny rząd w podobnych warunkach nie umiałby więcej zrobić w tak krótkim czasie, nie chce jednak tymi stwierdzeniami usypiać sumienia społecznego, gdyż jeszcze bardzo wiele pozostaje do wykonania i „12-milionowej rzeszy dziecięcej w Polsce nie dzieje się jeszcze dobrze" — tak, jak byśmy tego pragnęli. Kongres ma pouczyć wszystkich, że ani wysiłek Rządu, ani poszczególnych organizacji nie osiągnie należytych wyników, jeśli całe społeczeństwo nie udzieli tej sprawie uwagi i „bardzo wielkiej dozy swego serca".

„Sprawa dziecka leży na wszystkich drogach Polski, na wszystkich ulicach miast i miasteczek, pod strzechami wszystkich chat i dachami kamienic. Nikt w Polsce nie ma prawa odwrócić się do dziecka plecami".

W imieniu Rządu Rzeczypospolitej przemówienia powitalne wygłosił p. minister Opieki Społecznej Zyndram-Kościałkowski stwierdzając co już uczyniono dla dziecka w Polsce i co jeszcze uczynić należy. O celu Kongresu p. minister powie-

dział między innymi: „Kongres ludzi dorosłych będzie lepiej słyszany niż słaby głos dziecka. Kongres może przemówić mocno, zwłaszcza gdy przemówi jednym zgodnym głosem".

Obrady Kongresu, jak powiedział jeden z mówców, odbywały się „w chwili osobliwej". Bowiem w dniu obrad Kongresu wojska polskie wkroczyły na Śląsk Zaolziański. Odbiło się to oczywiście żywym echem na sali obrad. Dziecku polskiemu za Olzą, jego bohaterstwu i przywiązaniu do Ojczyzny poświęcono specjalną uwagę tak w przemówieniach jak też przez wysłanie do dzieci za Olzą powitalnej serdecznej depeszy. Na konferencji poświęconej sprawie dziecka polskiego za granicą postanowiono wysłać dzieciom polskim na Śląsku Zaolziańskim upominki w postaci książek z napisem od Kongresu Dziecka.

Praca w komisjach, które obradowały w godzinach popołudniowych w 2 dniu Kongresu i przedpołudniowych w 3 dniu, była b. intensywna. Wysłuchano z zainteresowaniem szeregu referatów wygłoszonych przez wybitnych specjalistów i żywo dyskutowano na poszczególne tematy, które rozwijały i pogłębiały zagadnienia przedstawione w referatach zebrań plenarnych.

W Komisji **„Dziecko w polskim prawie rodzinnym"**, której przewodniczyła sędzia Wanda Wójtowicz - Grabińska najżywiej dyskutowano na temat dzieci nieślubnych i ich niedoli. Niepokojąco przedstawia się ilość urodzin dzieci nieślubnych, która w r. 1937 wyniosła w Polsce liczbę 57.000.

Gorąco omawiano również sprawę odpowiedzialności rodziców za złe obchodzenie się z dziećmi i dopominano się, aby w wypadkach wprowadzania dzieci na drogę przestępczą rodzice byli pozbawiani prawa do władzy nad dzieckiem.

Wypowiadano się też za wprowadzeniem uproszczeń proceduralnych przy egzekwowaniu alimentów przyznanych matce i dzieciom porzuconym przez ojca.

Komisja **„Dziecko i człowiek dorosły"** debatowała nad ważnością jednolitego postępowania z dzieckiem ze strony różnych czynników, które z nim obcują. Podnoszono również potrzebę specjalnego zajęcia się dzieckiem wiejskim ze względu na jego psychikę wymagającą odrębnych warunków.

Domagano się wprowadzenia stałych działów do spraw szkolnych i wychowawczych w prasie w celu kształcenia rodziców.

Komisja **„Dziecko w rodzinie"** zgromadziła wielką liczbę uczestników, zaznaczały się przy tym różnorodne światopoglądy. Pomimo to dała się zauważyć zgodność opinii na rolę rodziny w społeczeństwie. Rodzina powinna mieć zapewnioną opiekę władz i społeczeństwa. Wychowanie dziecka winno się odbywać w rodzinie zdrowej fizycznie i moralnie. Rodzina liczna musi być szczególnie otoczona pomocą i opieką oraz korzystać ze specjalnych przywilejów. Idea Boga ma być przewodnią w wychowaniu. Matka pracująca zasługuje na ułatwienia w pracy i pomoc w wychowaniu dzieci przez tworzenie instytucji pomocniczych — wychowawczych. Należy dążyć do poprawy płac dla kobiety pracującej. Należy porawić warunki mieszkaniowe rodzin i w związku z tym propagować i przyczyniać się do budowy tanich mieszkań rodzinnych.

Mówiono o walce z alkoholizmem, przedstawiając całą jego grozę. Wysunięto żądanie, aby rodzina, która demoralizuje dziecko, była pozbawiona władzy nad nim i prawa do wychowywania potomstwa. Podnoszono znaczenie rodzin zastępczych, stojących na wysokim poziomie.

Dyskusja wykazała, jak wielką wagę przywiązuje społeczeństwo do wychowania rodzinnego i do samej instytucji rodziny.

Komisja **„Zdrowie dziecka"** żywo dyskutowała nad koniecznością przyjmowa-

nia chorych dzieci do szpitali bez utrudnień ze względu na opłaty. Specjalnie podkreślano ważność tego zagadnienia na terenie wsi. Zagadnienie zdrowotności wśród dzieci i troska o podniesienie poziomu tej zdrowotności były omawiane specjalnie gorąco. Podnoszono sprawę różnicy, jaka zachodzi pod tym względem pomiędzy dziećmi pozostającymi w różnych warunkach ekonomicznych, podkreślano, iż znaczna liczba dzieci jest zupełnie pozbawiona pomocy lekarskiej. Wysuwano konieczność tworzenia żłobków fabrycznych i stacji opieki stałych i lotnych zarówno w miastach jak i na wsi.

W stosunku do dzieci szkolnych poruszono sprawę systemu spółdzielczo-ubezpieczeniowego dzieci przez pociągnięcie rodziców do odpowiednich świadczeń.

Komisja **„Prawo dziecka do szkoły"** omawiała szereg bolączek społecznych z tej dziedziny. A więc brak dostatecznej liczby szkół i odpowiedniej liczby klas, szkodliwość zbyt wielkich odległości od szkoły, jakie dzieci nieraz mają do przebycia, istnienie zych warunków higienicznych w wielu szkołach, konieczność dożywiania dzieci w szkole.

Były też głosy domagające się zwiększenia liczby lat (klas) dla szkoły powszechnej do 8. Kierowano się tu względem, iż dziecko, które skończy szkołę powszechną w wieku lat 14, marnuje nieraz 1 rok życia, ponieważ rozmaite typy szkół nie przyjmują młodzieży przed 15 rokiem życia. To samo dotyczy praktyki zawodowej i dokształcania się na kursach zawodowych.

Poruszano też sprawę niedostatecznej liczby szkół specjalnych, szczególnie dla wsi. Omawiano potrzebę tworzenia poradni zawodowych, które by koordynowały swą działalność z opieką społeczną. Domagano się specjalnej opieki dla młodzieży wiejskiej, która przybywa na dalszą naukę do miasta. Omawiano znaczenie przedszkola i konieczność jego upowszechnienia.

Komisja **„Prawo dziecka do zabawy i wczasy dziecka"** dyskutowała nad koniecznością prowadzenia stałych placówek wczasów dziecięcych pozostających pod opieką pedagogów, psychologów i artystów oraz o przygotowywaniu kadr pracowników dla tej dziedziny pracy, która obejmuje kolonie i półkolonie, ogrody jordanowskie, teatry, pokazy filmowe, świetlice i kluby dziecięce. Powinny być uwzględnione potrzeby miasta i wsi. To samo dotyczy organizacji bibliotek i czytelni dla dzieci, co powinno stanowić specjalną troskę samorządów.

Zabawki dla dzieci powinny być zgodne z psychologią dziecka. Należy je wytwarzać pod kierunkiem czynników kompetentnych.

Konferencja poświęcona **„Dziecku polskiemu za granicą"** omawiała podstawowe znaczenie przedszkoli polskich na obczyźnie dla rozwoju poczucia narodowego, a przede wszystkim dla nauki mowy polskiej. Omawiano stan szkolnictwa polskiego za granicą, które walczy z wielkimi trudnościami, jak to np. miało miejsce na Śląsku Zaolziańskim pod zaborem czeskim. Podkreślono wyniki, jakie społeczeństwo polskie na Zaolziu osiągnęło dzięki swej zdecydowanej, nieustępliwej postawie. Dyskutowano nad znaczeniem akcji kulturalno-oświatowej pozaszkolnej prowadzonej przez harcerstwo, organizacje polskie i duchowieństwo polskie za granicą. Podkreślano konieczność domagania się, aby księża pracujący wśród wychodźtwa lub mniejszości polskich byli narodowości polskiej. Omawiano również konieczność specjalnego zajęcia się dziatwą zamieszkującą w Polsce na jej kresach ze względu na wpływy obce przedostające się z zagranicy.

Na wszystkich komisjach powzięto szereg uchwał i przekazano je komisji wnioskowej, która po dokonaniu selekcji część wniosków natury bardziej ogólnej i zasadniczej odczytała na plenum. Inne dotyczące bardziej szczegółowych zagadnień, bądź też odnoszące się do zagadnień, które pośrednio wiązały się z treścią obrad,

przekazano Komitetowi Wykonawczemu dla przepracowania i uwzględnienia przy dalszej pracy nad realizowaniem zadań Kongresu.

Liczba wniosków odczytanych na plenum w dniu trzecim Kongresu wyniosła około 60.

Po odczytaniu wniosków prezes, gen. Hubicki, w krótkim przemówieniu końcowym zreasumował wyniki prac Kongresu życząc, aby piękne słowa wygłoszone na Kongresie stały się rzeczywistością. Wówczas następny Kongres będzie mógł stwierdzić, że dzieci polskie „śmieją się śmiechem odrodzenia", jak tego pragnął Marszałek Piłsudski. Na tym gen. Hubicki zamknął zebranie.

O wystawie „Dziecko w Polsce", która została otwarta w związku z Kongresem w dniu jego otwarcia 2 października, a która trwała do połowy listopada r. b. damy sprawozdanie w następnym numerze „Przedszkola".

Z. Żukiewiczowa

Przegląd wydawnictw

L'ECOLE MATERNELLE FRANÇAISE.

Nry 8 i 10 (maj i lipiec) 1938 r. poświęcają wiele miejsca Paulinie Kergomard która na nowe tory pchnęła przedszkola francuskie, zapoczątkowując nową erę w ich pracy. Z racji stuletniej rocznicy urodzin Pauliny Kergomard zorganizowano w Bordeaux wystawę, a na tablicy jej pamięci poświęconej wyryto cytatę, wyjętą z jej pism, tak znamienną dla tej wybitnej kobiety: „Kochać dziecko to dążyć do tego, aby się stać jego godnym przez uszlachetnienie swej własnej duszy".

Z wystawą był połączony zjazd i różne uroczyste przemówienia, uroczyste siłą wspomnień, siłą uczucia wielkiej czci i głębokiego przywiązania, jakie wzbudzić potrafiła w sercach swych współtowarzyszek pracy, w sercach tych, które do tak pojętej pracy przygotowała.

Co podkreślają mówcy, kolejno zabierając głos, na co najsilniejszy kładą nacisk? Na gorące serce p. Kergomard, na drgającą wrażliwość oraz idącą z nią w parze spontaniczną świeżość odczuwania. Te wielkie wartości duchowe w związku z wybitną umysłowością dały jej wielki wpływ na otoczenie, a przede wszystkim na wychowawczynie przedszkoli francuskich, którym wskazała nowe drogi „stwarzając nowe przedszkole". Autorka życiorysu p. Kergomard p. F. Derkenne pisze: „Paulina Kergomard zajmuje w ruchu nowoczesnej pedagogiki specjalne miejsce, jest nie tylko pionierką nowych idei dzięki swojej własnej koncepcji pedagogicznej wychowania dziecka, ale jest realizatorką".

Jej raporty sprzed 50 lat z górą, z lat 1880—1883, dają bolesny obraz ówczesnych przedszkoli, a gorzka ironia lub gwałtowne wyrazy oburzenia są miarą jej miłości dla tych małych dzieci, które widziała opuszczone, zaniedbane a jednocześnie poddawane ogłupiającej tresurze. Ona wyczuła, jak wielki wpływ na charakter człowieka mają pierwsze lata, jak wielu starań wychowawczych wymagają. Nigdy w tym kierunku dość daleko nie zajdziemy, nigdy dość dobrych warunków dziecku nie stworzymy. Toteż p. Kergomard woła do swoich uczennic i współpracownic, aby nie traciły czasu na porównywanie dnia dzisiejszego z wczorajszym, a patrzyły naprzód ku temu ideałowi, który im wszystkim przyświeca — stworzenia szczęśliwego dziecięctwa. Umiłowanie dziecka, jego wartości, jego prawa do swobodnego rozwoju, przebija z gorzkich słów, jakimi określa dzieci z ówczesnego przedszkola

i szkoły powszechnej, nazywając pierwszych więźniami bezczynności i nudy, a drugich więźniami robót przymusowych.

Wychowawczynie przedszkoli francuskich zdają sobie sprawę z tego, że wiele jest jeszcze do zrobienia, aby ich przedszkola stały się domem rodzinnym dziecka, o czym marzyła p. Kergomard, lecz jak mówi p. Seret „drogę mamy wytkniętą dzięki temu, że przeszła między nami kobieta o wysokiej inteligencji, o sercu gorącym, o woli niezłomnej. Ona jest naszym przewodnikiem".

Artykuł p. Angles p. t. „Budzenie się osobowości dziecięcej" jest jak gdyby rozwinięciem zasadniczych idei p. Kergomard.

Maleńkie dziecko żyje pogrążone niejako we wszechświecie i z wielkim trudem udaje mu się w wieku lat 2 do 4 wyodrębnić swoje właściwe „ja". I tu zaczyna się bardzo delikatna rola wychowawcy. Urabianie, tresowanie niejako na jedną ogólną modłę „grzecznego dziecka" nie da najgorętszym nawet zwolennikom tej metody dobrych wyników: najróżnorodniejsze reakcje zaraz się dadzą odczuć. Stokroć bardziej skmplikowana jest oczywiście metoda polegająca na tym, aby każdemu dziecku pozwolić być sobą. Wymaga ona poznania tego „każdego", zagłębienia się w tajemnicę kiełkującej osobowości. Tyle przeszkód piętrzy się na tej drodze: i trudność porozumienia się słownego, i wrodzona dziecku zdolność naśladowania swego środowiska, i wreszcie nasza własna skłonność do uogólniania, do wkładania naszych spostrzeżeń czy odczuć do szufladek z etykietami gotowych „typów". Autorka podaje szereg przykładów jak identyczne zachowanie się dziecka wypływało z biegunowo przeciwnych nastawień.

Nieśmiałość jednych, wrogość innych, a przede wszystkim wielka ilość dzieci w przedszkolu utrudniają tę pracę. Nie jest ona jednak niemożliwa. Autorka, wizytatorka przedszkoli francuskich, otrzymała od wychowawczyń liczne zeszyty z obserwacjami indywidualnymi i tych aktywnych, wojowniczych gwałtowników, i tych biernych, co się poddają obcej woli, marzycieli albo obojętnych, albo wreszcie apatycznych. Są tam sylwetki dzieci wrażliwych i czułych obok zimnych i złośliwych, tych co organizują i tych co niszczą, egoistów i altruistów, radosnych i wiecznych malkotentów.

Te cechy, nieraz nawet bardzo wyraźne, to jeszcze nie jest osobowość, nawet nie jej szkic — to tylko pewne rysy — zmienne, nieskoordynowane, podczas gdy osobowość to jest właściwie coś stałego, trwale zbudowanego. Są to jednak elementy, które wejdą do budowy osobowości, z którymi liczyć się musimy, aby nic z wrodzonych bogactw nie uronić, a przeciwnie — jak najlepiej je zużyć lub ostrożnie je modyfikować, jeśli się nam wydadzą niebezpieczne.

Musimy sobie zdać sprawę, że przeciw swobodnemu rozwojowi indywidualizmu występuje (świadomie lub nie) rodzina ze swymi wymaganiami, język, który ma gotowe formy, konwencjonalne wyrażenia, wreszcie społeczność szkolna ze swą dyscypliną i gotowym ideałem „grzecznego dziecka". Ale tu dochodzimy do jądra zagadnienia: osobowość tworzy się, utrwala właśnie w związku ze społecznością, w wejściu w tę społeczność. Nie wolno nam zapominać o tym aforyzmie: „Triumf indywiduum — to dom wariatów", to znaczy gromada ludzi, którzy nie czują żadnej wspólnoty, którzy w niczym współpracować nie mogą.

Budzenie się osobowości musi polegać w pierwszym rzędzie na wytworzeniu równowagi między „ja", które chce być wolne i dominujące, a prawami zbiorowości, którym musi ulec, i, pozostając jak najbardziej samym sobą, wejść w życie tej zbiorowości.

Przedszkole jest tym uprzywilejowanym zakątkiem, w którym dorosły ani nie jest przez dziecko krępowany, ani też jego nie krępuje, nie zaciążając w ten sposób

zbytnio na jego osobowości. „Tutaj się bawi, — oznajmiła jedna dziewczynka — w domu jest za dużo ciotek", czytaj: za wiele zbędnych interwencji, za wiele łajania

Lecz przedszkole ma jeszcze inne walory dla budowania gmachu przyszłej osobowości: ma ono pewne przepisy, pewne prawa, jest organizacją, w której panuje pewien ład. Przenikają do świadomości pojęcia zobowiązań — najpierw zewnętrznych, potem wewnętrznych, poczucie spokoju, zgody ze środowiskiem, wytwarzają się przyzwyczajenia. I tu znowu nasuwa się konieczność odróżnienia tych przyzwyczajeń, tych nawyków, które wyzwalają „ja" dziecięce, od tych, które je mogą uwięzić i umniejszyć. Wreszcie elementem pierwszorzędnej wagi jest samo życie wspólne.

Lecz wszelkie zadatki na przyszłą osobowość nie rozwiną się bez **swobody**, swobody w wyborze zajęcia, w wyborze zabawy, tej podstawowej aktywności dziecięcej. Wychowawczyni nie powinna nigdy zapominać o nakazie wychowawczym Montessori: usunięcia się wobec dziecka, które trudzi się, bo chce po swojemu realizować swoje plany, swoimi środkami. Obowiązkiem wychowawczyni jest wówczas opanować naturalną zresztą chęć niesienia pomocy, opanować zwłaszcza niefortunne reakcje słowne: „Ach, ty niezgrabiaszu" lub „Temu to się nigdy nic nie chce". Strzeżmy się słów, które odbierają odwagę. Obowiązkiem wychowawczyni jest wierzyć w dziecko, szanować je, szanować w nim godność ludzką. W. K.

CHILDHOOD EDUCATION.

Numer majowy Childhood Education jest w nacznej części poświęcony kształceniu nauczycieli i wychowawców. Czego amerykańska demokracja żąda w tym kierunku?: 1) selekcji ludzi dobrej woli chcących poświęcić się zadaniu wychowywania dzieci, 2) umiejętnego rozwijania w nich tych cech indywidualnych i tych właściwości, które są znamieniem dobrego pedagoga, 3) rozwijania w nich uczuć społecznych, 4) danie im mocnego podłoża kulturalnego, 5) gruntownej znajomości tego ludzkiego materiału, z którym będą mieli do czynienia, tj. dzieci i młodzieży. Ameryka zdaje sobie sprawę z tego, że warunki naszego bytowania zmieniają się w chwili obecnej niezmiernie szybko, trzeba więc znaleźć i przygotować specjalnie uzdolnionych ludzi, którzy w tej „zmiennej cywilizacji" i dla niej będą umieli wychowywać nowe pokolenia. Gdybyśmy stali na tym stanowisku, że osobowość jest niezmienna, że nie może być wychowana, zmieniona, udoskonalona, tym ważniejszego znaczenia nabiera selekcja, bowiem nigdy ciasne i złośliwe osoboy nie powinny zostać pedagogami. Jeżeli zaś jesteśmy zdania, że przy pracy i umiejętnym kierunku pewne dodatnie rysy charakteru mogą być rozwinięte — wówczas problemat przygotowania nowych kadr nauczycielskich staje się o wiele głębszy niż sama mechaniczna selekcja, zawiera w sobie bowiem zagadnienie rozwoju duchowego tych wybranych. Frank E. Baker omawia kolejno poszczególne momenty tego procesu przygotowującego wybrane jednostki na przyszłych pedagogów. Jeden z tych momentów ma dla nas specjalne znaczenie. Chodzi mu o to, aby dać przyszłym wychowawcom głęboką znajomość dziecka, jego psychologii nie tylko za pomocą wykładów i przestudiowanych podręczników, ale przez obcowanie z żywymi dziećmi i to dziećmi w gromadzie. Na terenie szkoły, gdzie są one ujęte w pewien system, w pewną dyscyplinę, niepodobna zdobyć tej wiedzy w dostatecznej mierze. Idealnym terenem dla osiągnięcia tego celu są przedszkola. Zdaniem autora przyczyną postępu w pracy przedszkolnej i pierwszych klas nauczania jest to, że poznano lepiej psychologię dziecka z tego okresu. Instytucje wychowujące pedagogów powinny dać im możność obcowania i obserwowania dziecka w znacznie większym niż się to dotychczas dzieje zakresie, tak aby całe zawodowe studia były oparte na osobistych doświadczeniach z dziećmi, i to dziećmi żyjącymi w atmosferze swobody. W. K.

Z życia Sekcji

SPRAWOZDANIE Z WYŻSZEGO KURSU WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

W r. 1938 W. K. W. P. odbył się w Pszczynie na Śląsku. Warunki lokalne były dobre. Budynek — dawny pałacyk dygnitarzy pszczyńskich, otoczony dość dużym ogrodem, był do dyspozycji Kursu.

Opłata na Kursie wynosiła 20 zł. Członkinie Z. N. P. płaciły o 5 zł mniej.

Kurs rozpoczął się dn. 4 lipca. Na Kurs przybyło 29 osób, z tego 9 do grupy I, 20 do grupy II. Wykłady odbywały się w godzinach przedpołudniowych na obu grupach i obejmowały następujące przedmioty:

Na grupie II — Psychologia dziecka (dr H. Weintalówna); Literatura dziecięca (prof. Maria Wiercińska); Nowoczesne metody wychowania przedszkolnego (kol. Maria Wydrowa); Wyrabianie własnego światopoglądu (kol. Halina Heftmanowa).

Na grupie I — Fizjologia dziecka (dr H. Weintalówna); Sztuka żywego słowa (prof. Maria Wiercińska); Stan i potrzeby przedszkoli w Polsce (kol. Maria Wydrowa); Podstawy samokształcenia (kol. Halina Heftmanowa).

Ponadto wspólny kurs metodyki rysunków prowadziła kol. Zuzanna Karczmarczykówna.

Godziny popołudniowe przeznaczone były na pracę przygotowawczą, odpoczynek i spacery; po kolacji odbywały się świetlice. Były też wyznaczone dni na wycieczki. Kycieczek odbyło się na ogół cztery. Pierwsza wycieczka odbyła się do Wisły, gdzie koleżanki-słuchaczki zwiedziły zameczek P. Prezydenta i okolicę. Druga wycieczka odbyła się do Ćwiklic, Grzawy, Miedznej i Promnicy. W trzech pierwszych miejscowościach koleżanki zwiedziły stare tamtejsze zabytkowe kościoły. Trzecia wycieczka odbyła się do Katowic. W Katowicach koleżanki zwiedziły muzeum, gmach województwa, park, ogródki dla dzieci oraz miasto. Czwarta wycieczka odbyła się pieszo do kopalni w Czechowicach. Koleżanki były także i w teatrze na „Gejszy".

Kurs korzystał z kąpielisk tak zimnych jak i ciepłych (po cenach zniżkowych). Podczas przejazdów kolejowych Kurs korzystał stale ze zniżek.

Koleżanki-słuchaczki otrzymały zaświadczenia z przesłuchanego Kursu. Zakończenie Kursu nastąpiło dn 30 tegoż miesiąca.

L. Rydzewska

KOMUNIKATY

I. Kol. H. Heftmanowa, kierowniczka pedagogiczna W. K. W. P., zrezygnowała ze swego stanowiska z dniem 1 października b. r. Z dniem 1 listopada b. r. kol. kol. M. Wydrowa i H. Heftmanowa zrezygnowały ze stanowiska prelegentek W. K. W. P.

II. Dnia 17 października br. rozpoczął się **Kurs śpiewu, gier i zabaw.** Kurs ten zorganizowała Sekcja Wych. Przedszk. Oddz. Warszawskiego. Członkinie Związku korzystają z Kursu bezpłatnie, nie-członkinie płacą 4 zł miesięcznie. Kurs ten trwać będzie 2 miesiące. Śpiew prowadzi p. prof. Mayzner Tadeusz, gry i zabawy — p. Kyselanka Anna.
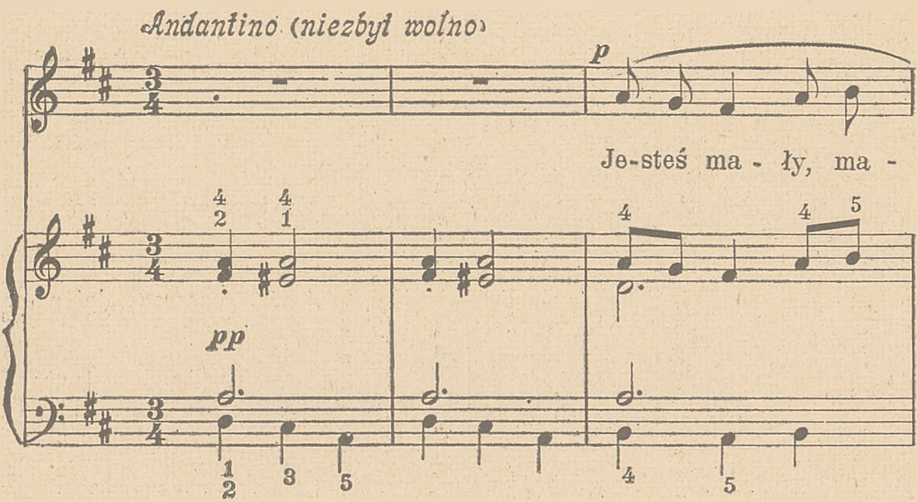
III. Biuro Sekcji Wychow. Przedszk. Z. N. P. czynne jest codziennie w godz. 11 — 14, tel. 269-08, pokój 151, piętro IV.
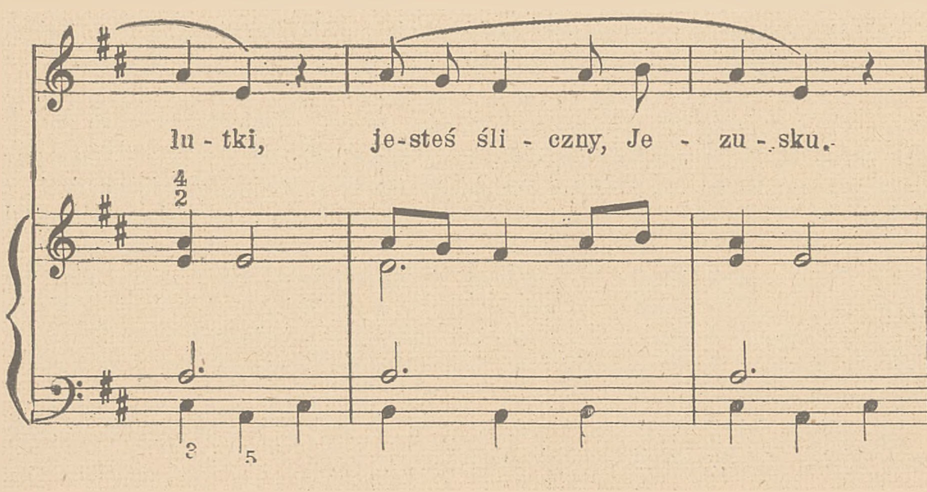
Dział metodyczno-praktyczny

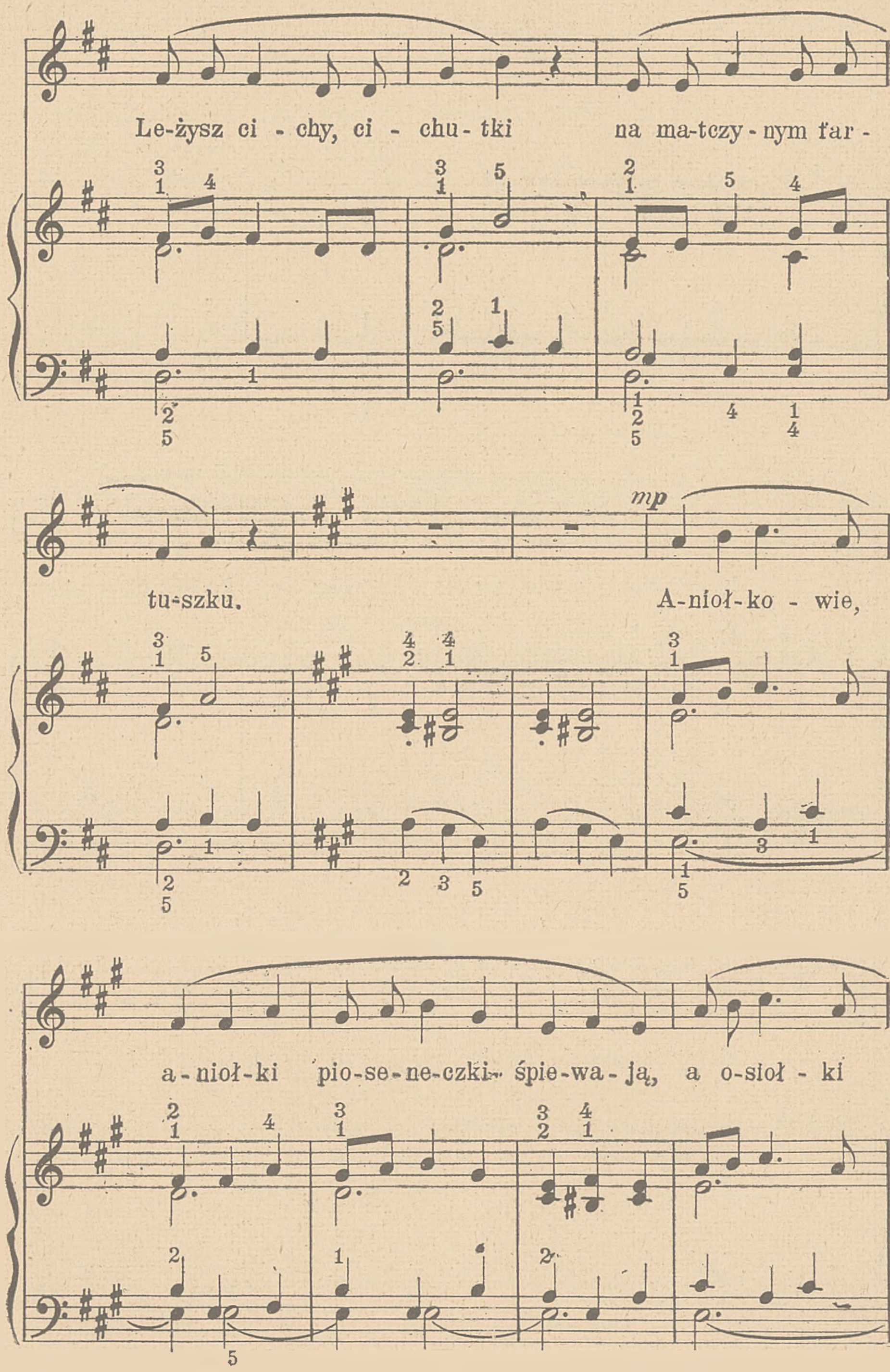
W SZOPCE
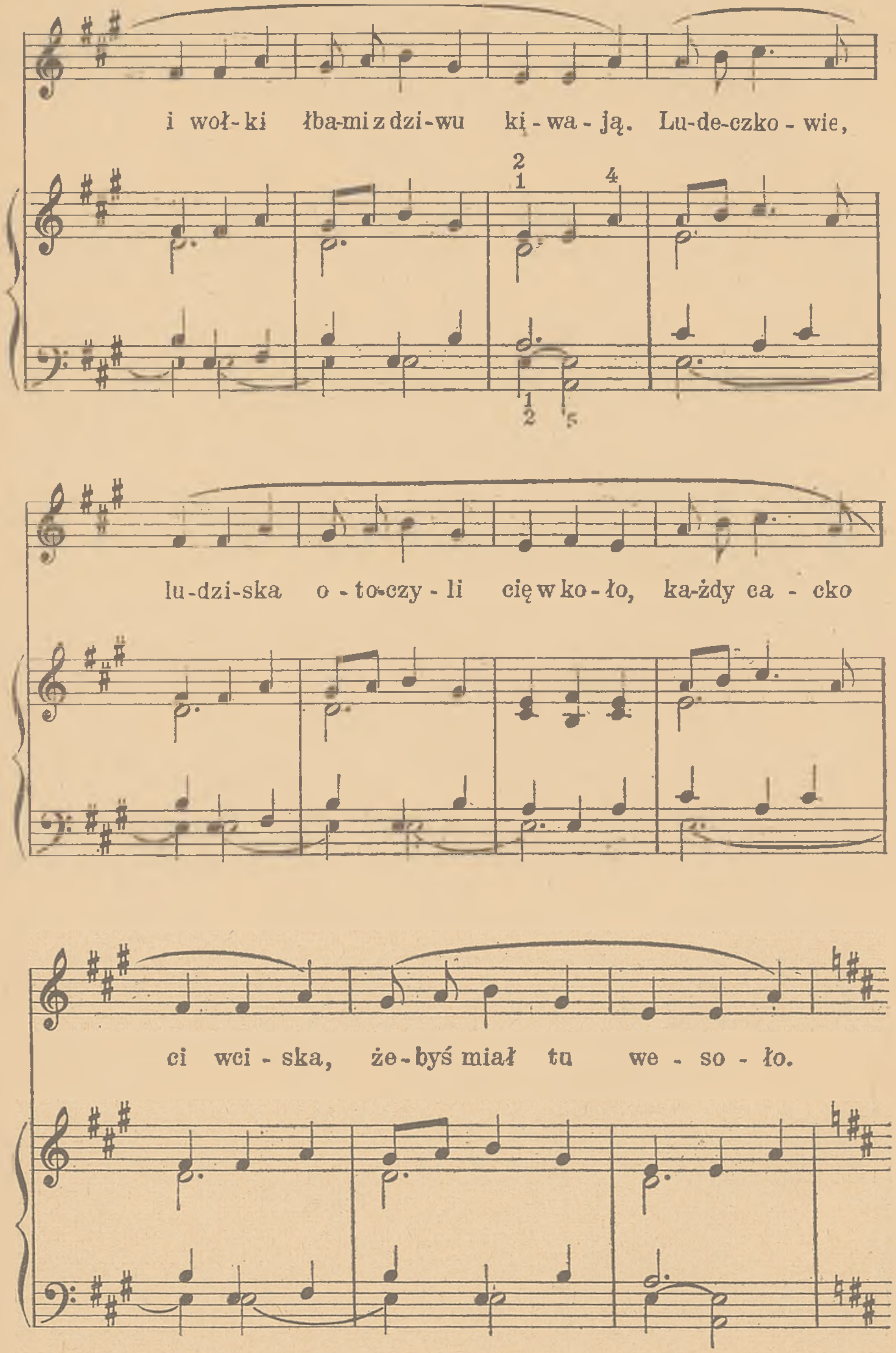
Tekst ALINY KWIECIŃSKIEJ
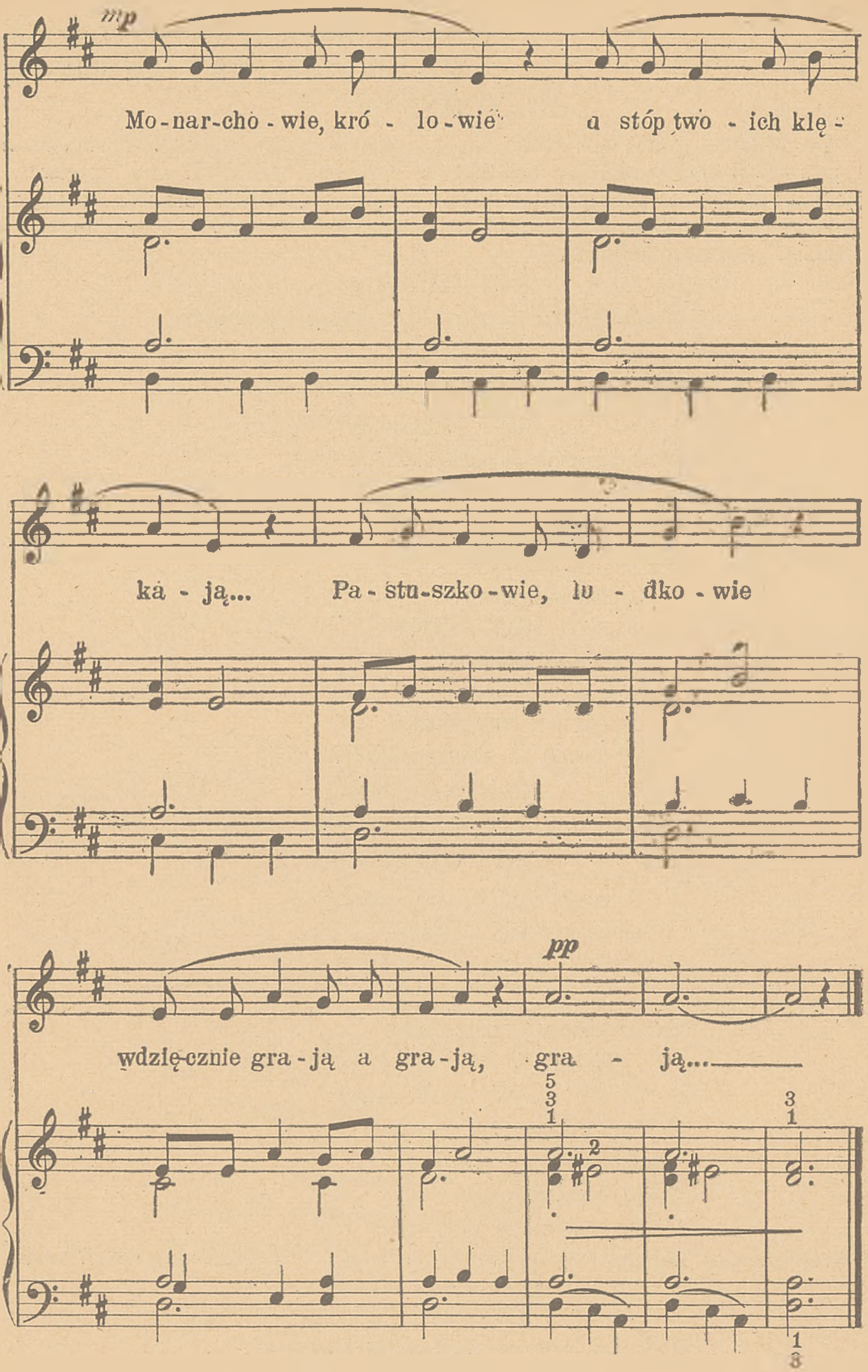
Muzyka RYTY GNUS






Le-żysz ci - chy, ci - chu - tki na ma-tczy - nym far -
tu-szku.
mp
A-nioł-ko - wie,
a - nioł-ki pio-se-ne-czki- śpie-wa - ją, a o-sioł - ki


i woł-ki łba-mi z dzi-wu kį - wa - ją. Lu-de-czko - wie,
lu-dzi-ska o - to-czy - li cię w ko - ło, ka-żdy ca - cko
ci wci - ska, że - byś miał tu we - so - ło.


mp
Mo - nar - cho - wie, kró - lo - wie a stóp two - ich klę -
ka - ją... Pa - stu - szko - wie, lu - dko - wie
pp
wdzięcznie gra - ją a gra - ją, gra - ją...

Maria Łaszczukówna

ŚWIĘTY MIKOŁAJ W PRZEDSZKOLU NA UROCZYSTOŚCI CHOINKOWEJ

OSOBY:

Św. Mikołaj (może być ktoś z Opieki Rodzicielskiej przedszkola), dwa aniołki albo dwa krasnoludki (z rodzeństwa starszego, które już nie uczęszcza do przedszkola. Trzeba wybrać dzieci małego wzrostu). Dzieci śpiewają kolędę przy zapalonej choince. Wchodzi Św. Mikołaj w ubraniu podróżnym. Krasnoludki niosą koszyki z paczkami dla dzieci.

ŚW. MIKOŁAJ:

Niech będzie pochwalony Jezus Chrystus

DZIECI:

Na wieki wieków Amen.

ŚW. MIKOŁAJ:

Witajcie mi drogie dzieci!

DZIECI:

Witaj Święty Mikołaju.
Bardzo się cieszymy,
Że Ciebie widzimy.

ŚW. MIKOŁAJ:

Niechże się zapoznam z wami.
(Przechodzi między dziećmi, przygląda się, gładzi główki)
Macie takie ładne minki...
A kto z was tu najgrzeczniejszy?

KRASNOLUDKI:

Wszyscy! Chłopcy i dziewczynki:

ŚW. MIKOŁAJ:

A — to pięknie! To się cieszę —
i zostanę trochę z Wami,
choć się w dalszą drogę śpieszę.

DZIECI:

Zapraszamy! Zapraszamy!
(podają krzesło, Św. Mikołaj siada)

ŚW. MIKOŁAJ:

Bardzo mi się podobacie
i dziewczynki i chłopczyki.
A może mi zaśpiewacie?
Może powie kto wierszyki?

(Dzieci śpiewają kolędy, mówią wierszyki, mogą także zademonstrować jakąś zabawę z akcesoriami)

ŚW. MIKOŁAJ:

Pięknie! Pięknie! Jestem zachwycony.

(opowiadając)
Wiecie o tym, że chodzę
w różne świata strony...
Gdy w Wigilję pierwsza gwiazda
na niebie zaświeci —
rozpoczynam wędrówkę
do kochanych dzieci.
Chodzę od wsi — do miasta.
Zwiedzam różne kraje.
Poznaję różne dzieci,
ludzi i zwyczaje.
Nic mi się tak nie podoba
Żaden kraj, miasto, czy wioska
jak miła sercu mojemu
Piękna — Ziemia Polska.
Nigdzie nie są tak pięknie
Choinki przybrane
jak w Polsce — dzieci kochane!
Słyszałem i pieśni różne
(Chodziłem już wszędy)
Żaden śpiew nie był tak piękny
jak polskie kolędy.

CHŁOPCZYK:
A czy Ci się podoba
Staruszku kochany
Polski taniec — „Krakowiak"?

ŚW. MIKOŁAJ:
Bardzo! —

CHŁOPCZYK:
No — to chodźmy w tany!

(Dzieci tańczą „Krakowiaka" w strojach ludowych przy śpiewie lub muzyce z patefonu — jeśli brak pianina)

ŚW. MIKOŁAJ:
O, — jak mi tu z wami
Czas upłynął miło!...
Wszystkim dzieciom opowiem
jak w przedszkolu było.
A tym co siedzą w domu
Powiem: Dziatki — hola —
Musicie się zapisać
Wszystkie — do przedszkola!
No — a teraz żegnajcie

moje drogie dzieci.
Niechaj wam gwiazda szczęścia
cały roczek świeci.
Tego wam „na kolędę"
Wasz Mikołaj życzy
i przynosi każdemu
troszeczkę słodyczy.

(przy pomocy Krasnoludków rozdaje dzieciom paczki ze słodyczami)

DZIECI:

Dziękujemy! Dziękujemy!

ŚW. MIKOŁAJ:

Oj! dobrze mi tu z wami,
Siedziałbym do zmroku.
Ale czas mi już w drogę.
Żegnajcie! —
Do przyszłego roku!...

(Wychodzi)

DZIECI:

Dowidzenia! Dowidzenia!

Maria Łaszczukówna.

NASZA CHOINKA

Zaszumiała choineczka
gałązkami.
Zapachnała zielonymi
igiełkami,
Tak się cieszy że ją dzieci
wystroiły,
Świecidełka, różne na niej
zawiesiły.

Tu gwiazdeczka złota błyszczy,
tam — łańcuszek.
Tu pierścionek kolorowy
wśród jabłuszek
Zimny ogień rzuca iskry,
płonie świeczka.
Jakże piękna dzisiaj nasza
choineczka.

REDAGUJE KOMITET
REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: LUCYNA SĘKOWSKA

WYDAWCA W IM. ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO:
STANISŁAW KWIATKOWSKI